

工业和信息产业科技与教育专著出版资金资助出版

大学课程与教学论

姜国钧 著

電子工業出版社·

Publishing House of Electronics Industry

北京·BEIJING

内 容 简 介

本书系统地探讨了大学课程与教学的概念、中西大学课程与教学的历史、发达国家的大学课程与教学理念、大学课程与教学目标、大学课程内容选择、大学教学原则与方法、大学课程与教学组织、大学教师的评价等大学课程与教学论的基本问题,试图融合传统与现代、东方与西方的大学课程与教学理念,初步建立起大学课程与教学的理论体系。

本书既可为研究大学课程与教学论的专家提供参考,也可为大学教师提高课程开发能力和教学能力提供理论支持和案例示范;既可作为大学教师岗前培训的教材和参考书,也可作为高等教育学专业研究生的教材和参考书。

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。
版权所有,侵权必究。

图书在版编目(CIP)数据

大学课程与教学论 / 姜国钧著. —北京: 电子工业出版社, 2017.3

ISBN 978-7-121-29269-9

I. ①大… II. ①姜… III. ①高等学校—课程—教学研究 IV. ①G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 150565 号

策划编辑: 王晓庆

责任编辑: 郝黎明

印 刷:

装 订:

出版发行: 电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱 邮编: 100036

开 本: 720×1000 1/16 印张: 19.5 字数: 523 千字

版 次: 2017 年 3 月第 1 版

印 次: 2017 年 3 月第 1 次印刷

定 价: 69.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题, 请向购买书店调换。若书店售缺, 请与本社发行部联系, 联系及邮购电话: (010) 88254888, 88258888。

质量投诉请发邮件至 zltts@phei.com.cn, 盗版侵权举报请发邮件至 dbqq@phei.com.cn。

本书咨询联系方式: (010) 88254113, wangxq@phei.com.cn。

情感与理性之间

（自序）

我写了一本情感与理性之间的书。

这样写既是情之所至不得不为，也是深思熟虑有意而为。

人的意识大体可以分为情感和理性两个部分。情动于中而形于外，则为文学艺术。理性所至，发现规律，形成操作规范，则为科学技术。然而，只有当情感与理性和谐地统一于一个人的主体意识中的时候，这个人的人格才是健全的。因此，不仅文学艺术创作离不开理性的思考，科学研究离不开情感的驱动，而且在人类的知识中还有融合情感与理性，处于情感与理性之间的人文、社会和教育学科的知识。近代以来，随着科学技术的发展，科学主义成为一种普遍主义渗透到人文、社会和教育学科的研究中，使这些学科的知识也像科学技术知识一样，成了所谓普遍有效的真理和必须遵守的规则。传情达理，亦情亦理，情深理恰的知识逐渐隐退，文化简单地分化为文学艺术和科学技术。而两种文化显然是不对称的，科学技术有压倒文学艺术之势。人的异化也从这个时候开始了。

中国古代的学问大体都是情感与理性之间的学问。儒家主张做“为己之学”。子曰：“古之学者为己，今之学者为人。”程子解曰：“为己，欲得之于己也，为人，欲见之于人也。”又曰：“古之学者为己，其终至于成物。今之学者为人，其终至于丧己。”（《论语集注·宪问》）做学问是做给自己看的，是为了完善自己的人格，成就自己的人生。用孟子的话说，“学问之道无他，求其放心而已矣。”（《孟子·告子章句上》）做学问就是要把那颗放到外物上的心找回来，重新安顿在自己的腔子里，除此之外没有其他的目的。得于心者发乎体，动而有功，故终至于成物。学问做给别人看，一心想着“影响因子”，心驰于物外，终至于丧己。

那么，儒家要成就的自我是一个怎样的自我呢？子曰：“文质彬彬，然后君子。”（《论语·雍也》）质是先天所具有的素质；文是后天涂抹上去的文采。质就是直，是“父为子隐，子为父隐”的真实情感；文就是礼，是温良恭俭让的规范理性。用孟子的话说，质就是那颗赤子之心，“大人者不失其赤子之心者也”（《孟子·离娄章句下》），是一个真实鲜活的有情人；文就是那股浩然正气，“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”（《孟子·滕文公下》），是一个大义凛然的大丈夫。君子、大丈夫都是处于情感与理性之间的人。

道家的理想人格可用一句话概括：“见素抱朴，少私寡欲。”（《老子》第十九章）见素抱朴就是要做一个真实自然的人，少私寡欲就是要做一个理性的为道者。不要以为道家是反理性的，道家比儒家更理性。恣情任性，称情直往只是道家的一面，道家的另一面是自觉地远离粗俗的名利和物欲世界，独与天地精神往来。任情而不累于情，材与不材之间，情感与理性之间的人才是得道高人。道家的境界是高于儒家的贤人和圣人境界的真人境界。

儒家和道家要成就的自我是文质彬彬的、任情而不累于情的、情感与理性之间的自我。那么，做为己之学也就是要做情感与理性之间的学问。古人所做的学问正是这样的学问，从《论语》《孟子》《老子》《庄子》等经典著作中，我们既能看到先圣往哲对宇宙、人生和社会的理性思考，又能看到一个个活生生的人的形象。

西哲利奥塔把古典的描述性的知识称为“原始叙事”，它是个性化的知识，具有原初性、特殊性、多元性、差异性和变异性。与此相区别的是近代以来所形成的科学化的知识，这种知识具有普遍性、一元性、同一性、确定性，利奥塔称之为“宏大叙事”，是一种语言的游戏。利奥塔肯定前者，否定后者。

其实，“原始叙事”中看似非常个性化和情绪化的描述所表达的仍然是一种普遍的理念，至少中国古代的“原始叙事”是如此。子曰：“唯女子与小人难养也，近之则不逊，远之则怨。”（《论语·阳货》）这似乎是一句牢骚话，其实孔子是在告诉他的学生如何与女人和下层劳动者打交道：和这些人打交道要不近不远。太近了有失身份和体统，让人觉得你轻浮；太远了高高在上，让人觉得你不近人情。还是不近不远，若即若离最好。子曰：“觚不觚！觚哉！觚哉！”（《论语·雍也》）连连感叹，气愤不已，是不是买到了一件假冒伪劣的酒器呢？不是，以此来比喻政治生活是要守规矩的。

但“原始叙事”中的普遍性意义与科学的理念又是有差别的，它隐藏在描述性的语言中，要读者自己去领悟，给读者留下了无限的想象和诠释的空间。因此，对它的理解仍然是个性化的、多元的，有时还会产生有价值的、创造性的“误读”。由于它不是非此即彼的真理，因而不可能是控制主义的，也不存在“话语霸权”的问题，更不是吃人的猛兽。

让人困惑的是，就连研究古代经典和介绍后现代思想的著作大都仍然是“宏大叙事”的，似乎理论著作就应该是这样。因此，试图在一本称为《某某某论》的书中加进一些“原始叙事”的元素实属一种冒险的行为。但我的冒险是有限度的，仅仅加进了一些不那么理论和规范的元素而已，全书在总体上仍然是“宏大叙事”的。可以说这是一本“宏大叙事”和“原始叙事”之间的书。

首先，本书的写作仍然遵循了现代理论研究和理论著作写作的基本规范。本书一开始就用了整整三章研究大学课程与教学的概念，其次，用四章分别探讨了

大学课程与教学的目标、内容、方法和组织，最后，探讨了作为课程开发者的大学教师。理论思维的逻辑行程是从抽象到具体的。

第一章先从词源学的角度探讨了“课程”与“教学”的词义，发现“课程”一词最早出现在魏晋南北朝时期翻译的佛经中，而非一般所认为的唐代，“教学”一词最早出现在《战国策》中，而非一般所认为的《礼记》中，然后介绍和评说了前现代、现代和后现代课程观。在此基础上提出了一个融合前现代、现代和后现代课程观的课程定义，认为课程是学生在教师的指导下体验、选择和创造的生存智慧，并指出了大学课程的特点。学界对“教学”的理解较少争论，但本书并没有照搬已有的观点，而是用易理解读了“教学”和“大学教学”的含义。

第二章考察中国和西方国家大学课程与教学的历史，展现出前现代和现代课程与教学观的具体性和丰富性，以便认清中、西大学课程与教学的历史差异性和中国大学课程与教学的优秀历史传统。

第三章探讨英国、美国、苏联和日本等几个重要或对中国产生过重要影响的国家的大学课程与教学思想，着重探讨其思想背后的文化和社会生活背景，认清近代以来中国大学课程与教学观念的来源，反思我们是如何抛弃优秀的历史传统走上激进的西化道路的。

第四章探讨大学课程与教学目标。首先考察了中国古代的大学之道，然后介绍了欧美国课程与教学目标的基本取向；秉承“大学之道，在明明德，在新民，在止于至善”的传统，提出新世纪的大学之道在自主、在自由、在自在。

第五章探讨如何选择大学课程内容。认为成为一个自主的人就是要成为一个继承传统的人，包括继承前人创造的学科知识和体现在生活经验中的传统文化；成为一个自由的人就是要成为一个有创造力的人，创造得越多，限制人的外在力量的改变就越大，人所获得的自由就越多，而创造力是在创造性的活动中培养起来的；成为一个自在的人就是要成为一个创造性地回归传统的人，现代人还没有发展出做一个自在的人的最高智慧，儒家的诚明与宁静、道家的真朴与淡泊、佛家的觉悟与慈悲仍然是现代人安顿心灵的最高智慧。

第六章探讨大学教学原则与方法。既介绍了舶来的教学原则，也介绍了国内学者关于大学教学原则的基本观点，而着力点则放在对传统大学教学原则的诠释上。关于方法，除强调大学教学的研究性和自觉性等特点外，着力探讨了大学教学方法的通识教育意义。

第七章探讨大学课程与教学组织。在批判了专业本位的课程结构之后，介绍了英国大学三种典型的学科本位的课程结构，并对人性本位的课程结构做了历史的溯源和国际的比较，希望在借鉴美国大学通识教育和英国大学学科教育的基础上恢复中国古代大学教育的人文传统。中国古代的大学有比西方近现代更为丰富和灵活的教学组织形式，这些形式可以直接转换为更能体现因材施教的教学原则和更能充分发挥学生主体性作用的现代大学教学组织形式。

第八章写大学教师。在辨析了君子与小人之后，指出当代中国大学教师的身份十分尴尬；然后探讨了中国古代几次重塑读书人君子人格的历史过程，希望通过最简洁的制度设计重塑当代大学教师的君子人格。

但本书又并非科学的理论著作。书中夹杂了许多表达个人情感和价值观念的描述性语言和议论性语言。本书并非价值中立的，在写作过程中时常流露出一个大教师、一个普通的中国人的喜怒哀乐。语言风格也不一致，有时是严密的科学语言，有时是形象的文学语言，有时则是介于两者之间的议论性语言；有时说的是大白话，有时性情所至会来一段古文。对经典和他人研究成果的引用也不同于惯常的做法，如同平日里的读书笔记一样，常常是摘录一段完整的文字之后，再写出自己的解读，既有心得体会，也有批判创新。总之，我是饱蘸了情感写作这本书的。

目 录

第一章 大学课程与教学的含义	1
第一节 课程与大学课程	1
一、“课”“程”与“课程”	1
二、前现代、现代和后现代课程观	3
三、课程：生存的智慧	13
四、大学课程	18
第二节 教学与大学教学	20
一、“教”“学”与“教学”	20
二、教学的含义	22
三、大学教学的基本特征	24
第二章 历史视野中的大学课程与教学	28
第一节 中国大学课程与教学简史	28
一、经学教育时期	29
二、文学教育时期	59
三、理学教育时期	66
四、西学教育时期	69
第二节 西方大学课程与教学史略	75
一、古希腊和古罗马的“七艺”与“助产术”	75
二、中世纪宗教色彩浓厚的大学课程与教学	78
三、柏林大学新人文主义的课程与教学	80
四、科学主义和功利主义的大学课程	82
五、当代西方大学的通识教育课程	83
第三章 国际视野中的大学课程	87
第一节 英国：个人主义的大学课程	87
第二节 美国：多元化的大学课程	91
第三节 苏联：马克思主义的大学课程	97
第四节 日本：和魂洋才的大学课程	101
第四章 大学课程与教学目标	107
第一节 中国古代的大学之道	107

一、大学教育的宗旨	107
二、各阶段的大学课程与教学目标	119
第二节 欧美课程与教学目标的基本取向	122
一、普遍性目标取向	122
二、行为目标取向	125
三、生成性目标取向	129
四、表现性目标取向	132
第三节 教育是完善人性的活动	134
一、和谐与创造是万物的本质规定性	134
二、亲和力和创造力共同构成人的生命	135
三、教育的根本目标：完善人性	136
四、和谐教育与创新教育的融合	139
第四节 新世纪的大学之道	140
一、大学之道在自主	140
二、大学之道在自由	143
三、大学之道在自在	145
第五章 大学课程内容的选择	148
第一节 为自主选择课程内容	148
一、自主与传统	148
二、学科知识的选择	150
三、生活经验的选择	165
第二节 为自由选择课程内容	171
一、自由与创造	171
二、创造活动的选择	172
三、创造的体验	178
四、创造的保障	187
第三节 为自在选择课程内容	190
一、自在与至善	190
二、至善的选择	193
三、至善的体验	196
第六章 大学教学原则与方法	198
第一节 大学教学方法的本质	198
第二节 大学教学原则的借鉴与继承	202
一、教学原则与教学方法的关系	202

二、舶来的教学原则·····	203
三、中国学者的大学教学原则·····	204
四、传统的大学教学原则诠释·····	206
第三节 大学教学方法的类型与形式·····	215
一、提示型教学方法·····	215
二、共同解决问题型教学方法·····	221
三、自主解决问题型教学方法·····	236
第七章 大学课程与教学组织·····	240
第一节 大学课程组织·····	240
一、大学课程的组织要素·····	240
二、大学课程的组织结构·····	250
第二节 大学教学组织·····	264
一、西方国家的教学组织形式·····	265
二、中国古代的教学组织形式与方法·····	266
三、基于传统的大学教学组织形式与方法·····	273
第八章 大学教师·····	280
第一节 君子小人之辨·····	280
第二节 大学教师的身份尴尬·····	282
第三节 重塑大学教师的君子人格·····	284
一、古代是如何重塑君子人格的·····	285
二、重塑当代大学教师的君子人格·····	290
参考文献·····	295
后记·····	299

第一章

大学课程与教学的含义



子曰：“名不正则言不顺，言不顺则事不成。”（《论语·子路》）因此，写书授课，大都从概念开始。本章试图讲清本书中4个最基本的概念：课程、大学课程、教学、大学教学。

第一节 课程与大学课程

日常语言中的概念在学科领域中是要严格加以定义的。如何定义则反映出不同的学术观点。概念史就是最精粹的思想史。读过书的人都对“课程”一词耳熟能详，但只有学过《课程论》的人才知道在教育领域中课程的含义最复杂、歧义最多。

一、“课”“程”与“课程”

“课”的本义是考核。《说文解字》：“课，试也。从言，果声。”“试”是检验、考核、考试的意思。“从言”是说“课”的意思与言语有关，是用言语进行检验、考核、考试。考核的是功绩、成果；“果”既是声旁，也提示着“课”的含义。据《汉语大字典》，“课”有10种字义，其中“按规定的内容和分量讲授或学习”的意义大约在唐代就有。白居易《与元九书》云：“苦节读书。二十已来，昼课赋，夜课书，间又课诗，不遑寝息矣。”这里的“课”是读书、学习的意思。

“程”是长度的计量单位，十根毛发并在一起为一程。《说文解字》：“程，品也。十发为程，十程为分，十分为寸。从禾，呈声。”“程”还有期限的意思。《大宋重修广韵》：“程，期也。”

再看“课程”的意思。学界普遍认为，在中国，“课程”一词最早出现于唐朝。

①《诗经·小雅·巧言》：“奕奕寝庙，君子作之。”唐朝的《孔颖达疏》：“以教护

① 张华：《课程与教学论》，上海教育出版社2000年版，第66页。

课程，必君子监之，乃得依法制也。”^①“奕奕”，大貌。“寝庙”，宗庙。“奕奕寝庙，君子作之”，直译为“大的宗庙，君子造它。”宗庙为什么要君子来造呢？孔颖达的解释是，修造宗庙有法度，有工作规程，一定要由懂得这些法度和规程的君子来监督修造工作。此处的“课程”指有规定数量和内容的工作规程。学界还认为，用“课程”指功课及其进程大约到了宋代。《朱子全书·小学》中频频提及“课程”，如“宽着期限，紧着课程。”“小立课程，大作功夫。”宋代陈鹄《耆旧续闻》卷二中也说：“后生为学，必须严定课程，必须数年劳苦。”这几处“课程”的意义与现在日常语言中“课程”的意义已极为相近。

搜索《钦定四库全书》《四部丛刊》《古今图书集成》和《大藏经》电子版，^②发现“课”一词所具有的“按规定的内容和分量讲授或学习”的意义最早出现在南北朝时期翻译的佛经中，而非上文所说的唐代。“课程”一词也最早出现在此时期翻译的佛经中，而且佛经中的“课程”已接近于现在的用法。

姚秦三藏法师鸠摩罗什译《众经撰杂譬喻经》卷上：“昔无数世时，有一佛图，中有沙门数千余人止住其中，遣诸沙弥数百人行分卫供给众僧，日输米一斛，师便兼课一偈。”^③这里的“课”是教的意思。梁代释慧皎撰《高僧传》卷十四云：“贫道少乏怀书抱篋，自课之勤长慕铅墨，涂青扬善之美。故于听览余间，厝心传录。”^④这里的“课”是学的意思。又梁僧祐撰《弘明集·文宣王书与中丞孔稚圭释疑惑（并笺答）》：“欲令相与去僇矜，除慢骜，节情欲，制贪求，修礼让，习谦恭，奉仁义，敦孝悌，课之以博施，广之以泛爱，赏之以英贤，拔之以俊异，复何惭于鬼神乎？”^⑤这里的“课”是教的意思。

北魏凉州沙门慧觉翻译的《贤愚经·阿难总持缘品第四十》中说^⑥：

尔时有一比丘，畜一沙弥，恒以严教，教令诵经，日日课程。其经足者，便以欢喜。若其不足，苦切责之。于是沙弥，常怀懊恼，诵经虽得，复无餐具。若行乞食，疾得食时，诵经便足。乞食若迟，诵则不充。若经不足，当被切责。心怀愁闷，啼哭而行。时有长者，见其啼哭，前呼问言：“何以懊恼？”沙弥答曰：“长者当知，我师严难，教我诵经，日日课限。若其足者，即以欢喜。若其不充，苦切见责。我行乞食，若疾得者，诵经即足。若乞迟得，诵便不充。若不得经，便被切责。以是事故，我用愁耳。”

① 李学勤：《十三经注疏》（标点本）《毛诗正义》，北京大学出版社1999年版，第758页。

② 《四库全书》，上海人民出版社，迪志文化出版有限公司，1999年版；《四部丛刊》，北京书同文数字化技术有限公司，2001年版；《大藏经》，<http://dzj.fjnet.com>；《古今图书集成》，<http://192.192.13.178>。

③ 《乾隆大藏经》第109册，155—156页。

④ 释慧皎著，汤用彤校注：《高僧传》，中华书局1992年版，第553—554页。

⑤ 《乾隆大藏经》第115册，第211页。

⑥ 《乾隆大藏经》第106册，第649页。

于时长者，即语沙弥：“从今以往，常诣我家。当供饮食，令汝不忧。食已专心，勤加诵经。”于时沙弥，闻是语已，即得专心，勤加诵学，课限不减，日日常度。师徒于是，俱同欢喜。

说的是大和尚教小和尚读经，总是严格要求，每天要背诵多少多少，小和尚完成了规定的功课，大和尚便高兴。小和尚向别人讲起这件事时，用的是“课限”一词。《法苑珠林·序》引《贤愚经》三词均作“课限”。^①这里的“课程”或“课限”可作两种解释。一是把“课程”（“课限”）看成两个词。“课”是检查、考核的意思，“程”和“限”是规定的期限和进度。“日日课程”即日日课其程，天天考核诵经的进度。“课限不减”即所课之限不减，所检查考核的限量不减少。二是把“课程”（“课限”）理解为一个词，指修习功课的规定期限、分量和内容，接近于现在日常语言中“课程”的意义，只是课程的内容不同。“日日课程”即天天规定课程，“课限不减”即课程不减少。这么解释有些牵强，但也能讲得通。

可以肯定的是，唐初所译佛经中，“课限”是一个名词，指持诵佛经的规定期限、分量、方法和内容。不空译《大乐金刚萨埵修行成就仪轨》云：“修先行法，如前仪则。每日四时诵十万遍，至课限充日。通夜达明无间念诵。”^②又《金刚念诵仪》云：“次复思唯己身与本尊无异，持金刚子珠，诵次前心真言。正念诵时观本尊形象，或观真言所有文字，或观本尊心上有真言字，或寂静心相应念诵。不急不缓亦不太小。课限毕，已心欲除息际，仍须良久住本尊观。”^③不空，开元时人，《播般曩结使波金刚念诵仪》译者不详，据《新书写请来法门等目录》，开元时有此经。

佛教自东汉明帝时传入东土，逐渐向知识分子和统治阶层浸润。到唐代，一流知识分子大都转向了文学和佛学。最初出现在佛经中的“课程”，到唐代也就自然地见诸儒家学者的著作中了。宋儒虽力排佛老，但理学深受佛学的影响却是公认的事实，佛经中指持诵佛经的规定期限、分量、方法和内容的“课程”一词被理学家借用过来，指称功课及其进程也是很自然的事。

二、前现代、现代和后现代课程观

（一）前现代课程观

中国古代的教育思想家认为，课程是养成德行、训练技能、涵养德行、提升精神境界的行为、技艺、经典和贤哲。

古代十五岁以前读小学，十五岁以后读大学。小学阶段的课程主要是那些日常的道德行为，其次是简单的生产生活技能。

① 释道世著，周叔迦、苏晋仁校注：《法苑珠林校注》，中华书局 2003 年版，第 2348 页。

② 《乾隆大藏经》第 109 册，第 565 页。

③ 《大藏经》，<http://dzj.fjnet.com.No:1232>。

《周礼·地官·司徒第二·大司徒》：“以乡三物教万民而宾兴之。一曰六德，知、仁、圣、义、忠、和；二曰六行，孝、友、睦、姻、任、恤；三曰六艺，礼、乐、射、御、书、数。”读书人大都知道西周有礼、乐、射、御、书、数六艺，但很少有人知道这六艺是乡三物之一，是普通老百姓都要学习的。六艺中，礼乐是文的，射御是武的，书数是日常实用知识。文的、武的、实用的都有，程度有多高则不得而知。

《礼记·内则》：“子能食食，教以右手。能言，男唯女俞。男鞶革，女鞶丝。六年，教之数与方名。七年，男女不同席，不共食。八年，出入门户及即席饮食，必后长者，始教之让。九年，教之数日。十年，出就外傅，住宿于外，学书计。衣不帛襦袴。礼帅初，朝夕学幼仪，请肄简谅。十有三年，学乐、诵诗、舞《勺》。”

《周礼·地官·保氏》：“保氏掌谏王恶，而养国子以道。乃教之六艺：一曰五礼，二曰六乐，三曰五射，四曰五御（驭），五曰六书，六曰九数。乃教之六仪：一曰祭祀之容，二曰宾客之容，三曰朝廷之容，四曰丧纪之容，五曰军旅之容，六曰车马之容。”

这是贵族子弟读大学以前学习的课程。十岁以前主要是学习日常的行为规范，其次才是学习方名、数日等简单的书和数。十岁以后离开父母到宫外的学校学习，课程为《周礼》所说的“六艺”和“六仪”。依郑玄所注，五礼指吉、凶、宾、军、嘉；六乐指云门大卷、咸池、大韶、大夏、大濩、大武；五射指白矢、参连、剡注、襄尺、井仪；五驭指鸣和鸾、逐水曲、过君表、舞交衢、逐禽左；六书指象形、会意、转注、指事、假借、形声；九数指方田、粟米、差分、少广、商功、均输、方程、赢不足、旁要。祭祀之容，穆穆皇皇；宾客之容，严恪矜庄；朝廷之容，济济跄跄；丧纪之容，涕涕翔翔；军旅之容，阗阗仰仰；车马之容，颠颠堂堂。五年之内要学会六艺和六仪，并不是一件容易的事，大约如《礼记》所说只是“请肄简谅”。肄者，学也。简者，简单易学的篇章。谅者，信也，信实易从的言语。《礼记·曲礼下》说：“问大夫之子，长，曰能御矣；幼，曰未能御矣。”问大夫的儿子能不能驾车，大的说能驾，小的说不能驾。可见大的小的都学了御，但小的还没有熟练地掌握驾车的技术。

朱熹深得周代小学教育思想精髓，主张小学以“教事”为主，并亲手编定《小学》和《童蒙须知》等小学教材。他在《小学·原序》中写道：“古者小学，教人以洒扫应对进退之节、爱亲敬长隆师亲友之道，皆所以为修身、齐家、治国、平天下之本。而必使其讲而习之于幼稚之时，欲其习与智长、化与心成，而无扞格不胜之患也。”^①

那时的学生读大学以前学习的主要是行为规范和仪表而不是文化知识和技能

① 朱杰人等：《朱子全书》第13册，上海古籍出版社、安徽教育出版社2002年版，第393页。

技巧。小学阶段实施的是普通教育，做一个人必须要接受的教育。“少成若天性，习惯如自然。”行为规范要从小养成，长大了就很难改变。大学教育的基础只有一个：学会做一个普通人。读大学以前，学会了多少文化知识和技能技巧并不重要，重要的是养成了好的行为习惯，懂得做人的基本道理。现在的学生，读大学以前学了许多文化知识，特别是科学知识。相反，本应在中小学阶段养成的行为习惯却没有养成，大学阶段再怎么进行道德教育，已经是“扞格不胜”了，很难取得教育效果。

大学阶段的课程则是那些提升人的文化水平和精神品质的经典著作。最基本的经典是形成于春秋以前，后经孔子整理的“六经”，即《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》，以及《论语》《孟子》和《孝经》等。《老子》《庄子》等其他诸子的著作，《史记》《汉书》等历史著作，以及文人文集也是读书人喜欢读的书。为什么要读经典呢？《礼记·经解》记载了孔子主张读经的理由：“孔子曰：入其国，其教可知也。其为人也，温柔、敦厚，《诗》教也。疏通、知远，《书》教也。广博、易良，《乐》教也。絜静、精微，《易》教也。恭俭、庄敬，《礼》教也。属辞、比事，《春秋》教也。”读经能培养人温柔敦厚、疏通知远、广博易良、洁静精微、恭俭庄敬、属辞比事的品质和性格，养成了这样的德行，就像一个读了书、有文化、有精神生活的大人了。如果说读小学要以“教事”为主，读大学就要以“习文”为主。如果读大学仍然主要是学习做事，人的精神品质就不能提高。

除了经典著作外，贤哲也是大学阶段的课程。“三人行，必有我师焉。”“见贤思齐焉，见不贤而内自省也。”（《论语·里仁》）子曰：“君子食无求饱，居无求安，敏于事而慎于言，就有道而正焉，可谓好学也已。”子夏曰：“贤贤易色，事父母，能竭其力。事君，能致其身。与友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”（《论语·学而》）古代的大学也学习文献，但古代的文献与今天的文献是不一样的，“文”指今天的“文献”，“献”则指贤者和有道者。古代读大学，严格说来不是去读书，而是择师而从。孔子访官名于郯子，访乐于苾弘，学琴于师襄，问礼于老聃。孔子自己讲学时，四方学者仰德而从。

今天的大学课程指的就是课本中的学科知识，最多不过把教师看成是课程的开发者，与古代的课程观相差太远。

（二）现代课程观

西方现代课程观则是：课程是根据教学目标和教学计划系统地组织起来的学科知识。

中国没有形成自己的现代课程观，中国的现代课程观是从西方引进的。“Curriculum”（课程）一词是斯宾塞在《什么知识最有价值》（*What Knowledge is of Most Worth*）一文中提出的，意指“教学内容的系统组织”。该词源于拉丁语

“currere”，“跑”的意思，curriculum 是名词，指“跑道”。斯宾塞所说的教学内容主要是科学知识。因为他认为科学知识最有价值。在这一点上，斯宾塞可以说是现代科学课程观的最早倡导者。“课”是“对业绩的考核”，“currere”是“跑”，从词源学的意义来看，中国的课程重结果和对结果的考核，西方的课程重过程和实际的行动。中国后来发明了一整套通过考试选拔人才和任用官员的制度，西方则走上了征服自然和世界的道路。这似乎在源头上就有所暗示。

1949 年，泰勒在《课程与教学的基本原理》中提出课程开发必须回答的四个问题：学校应该试图达到什么样的教育宗旨？提供什么样的教育经验才有可能达到这些宗旨？怎样才能有效地组织这些教育经验？我们怎样才能确定是否达到了这些宗旨？^①泰勒的课程是围绕教育教学目标选择和组织起来的学科知识。泰勒被认为是现代课程理论的重要奠基者，科学化课程开发理论的集大成者。

20 世纪 50 年代末至 60 年代末，西方国家发动了一场教育内容现代化的课程改革运动——“学科结构运动”。^②该运动肇始于美国，影响波及全球，其中心内容是用“学科结构观”重建课程。在这场运动中，诞生了一种新的课程形态——“学术中心课程”。这场运动的重要动因是冷战初期苏联人的成功。1957 年 10 月 4 日，苏联成功地发射了第一颗人造地球卫星，轰动了美国朝野。美国人意识到，军事竞争实际上是科技竞争，科技竞争实际上是人才竞争，而人才竞争归根结底是教育竞争。美国之所以在军事、科技方面落后于苏联，归根结底是美国的教育落后。1958 年，美国颁布《国防教育法》，美国政府划拨巨资用于推行全国范围内的课程改革。于是，强调学科结构的“新课程”纷纷出台。所谓“学术中心课程”，是指以专门的学术领域为核心开发的课程。“学术”一词是两种含义的统一：一是“组织起来的知识领域”，由基本概念、基本原理构成；二是“该知识领域的探究方法”。基本概念、基本原理与相应的探究方法的统一称为“学术（科）结构”，因此，“学术中心课程”也可称为“结构课程”。学术中心课程有三个基本特征：学术性、专门性和结构性。

《中国大百科全书》教育卷中课程的定义是：“课程有广义、狭义两种。广义指所有学科（教学科目）的总和，或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义指一门学科。”^③这是典型的现代课程定义。

现代课程观在本质上是科学主义的。多尔批评说：“这种斯宾塞式的科学——是牛顿经验主义和笛卡儿理性主义的现代主义改版——已成为社会科学因而成为教育和课程领域的范式。用库恩的话来说，范式控制着社区^④所使用的‘方法、问

① 瞿葆奎：《教育文集》《课程与教材》上册，人民教育出版社 1988 年版，第 498 页。

② 张华：《课程与教学论》，第 14—18 页。

③ 《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社 1985 年版，第 207 页。

④ “community”在这里一般译作“科学共同体”——引者注。

题和标准’及其更广阔的‘信念、价值、技巧的聚合’。起源于哥白尼、伽利略，达臻高峰于爱因斯坦、玻尔以及海森堡的现代科学，做到了这一点。它如此出色而有效地实施控制的功能，以至科学在 20 世纪已从一种学科或程序扩展为一种教条，它的方法迅速地扩展为一种形而上学’，从而创造了科学主义。这种对科学的崇拜，对科学的神化，其影响或许在 20 世纪 60 年代达到了高潮，当时苏联人造地球卫星刚刚上天，课程改革运动刚刚开始。”^①

科学主义是一种理性主义。理性主义作为一种哲学上的认识论，与经验主义相对。冯契主编的《哲学大辞典》这样解释理性主义：“这种理论认为运用抽象推理就可以达到事物及其结构，或宇宙的真理，并可以不通过经验而获得事物的真理的知识。理性是知识的主要来源，科学只是间接地与感觉经验相联系的、基本上由理性推演所构成的体系。真理不需要经验的证实，而是由具有逻辑确定性的标准来检验。只有从理性引申出来的必然的和自明的真理才能被认为是真实的、实在的和确定的，因而理性的方法可以运用于任何事物而得到恰当的解释。宇宙遵循规律和逻辑的合理性，宇宙是合理地设计的一种体系，它的秩序符合逻辑的规律，因而可以从这种规律中推演出任何事物的运行规则。”^②在欧洲，理性主义的认识论有深厚的传统。巴门尼德认为由感官得来的知识不可靠，真理只能来源于理性。柏拉图提出回忆说，认为真理来自心灵对它自身先前在理念世界所获得的各种认识，它由于经验的刺激而使人回忆起来，并非后天的感觉经验产生知识。中世纪的经院哲学继承了这一传统。唯实论者认为，一般概念独立于人们认识的实在事物而存在。近代自然科学的发展给理性主义提供了强大的支持。到 18 世纪，理性主义形成了较完整的理论体系。近代理性主义的创始人和最大代表是笛卡儿。近代理性主义推崇数学所运用的演绎法。笛卡儿是卓越的科学家，他在数学、物理学、生理学和心理学等学科领域内均有贡献，他创立了解析几何，被认为是智商最高的百科全书式的人物，由他创立近代理性主义是很自然的事。他将数学的严密性和清晰性引入哲学，极度看重理性思维的作用，建立起了较完整的理性演绎的认识论体系。近代理性主义经由斯宾诺莎、莱布尼茨等人发扬，到黑格尔臻于完善。这三个人中，斯宾诺莎的数学学得很好，曾靠磨光学镜片为生。莱布尼茨是一个数学家，他几乎与牛顿同时发明了微积分。黑格尔也是一位科学素养很好的哲学家，他曾在柏林大学讲授过数学和逻辑学，他把本体论、认识论和逻辑学统一起来，认为绝对理性的发展是本体的运行，也是理性自己认识自己的过程。

当然，人们往往不是严格地在哲学意义上使用“理性主义”一词。人们通常所说的理性主义是指极力推崇理性，夸大理性的作用，并且贬低甚至否定感知、

① [美]小威廉姆 E. 多尔著：《后现代课程观》，王红宇译，教育科学出版社 2000 年版，第 2 页。

② 冯契：《哲学大辞典》，上海辞书出版社 1992 年版，第 1457 页。

情感、态度、想象、直觉、意志、信仰等人类非理性特征的意义和作用的思想倾向或观点。理性主义的思想倾向表现在思想文化的各个领域乃至日常生活的各个方面。

科学主义是一种普遍主义。普遍主义的观点是：运用科学的（逻辑的）方法发现的规律是客观的，价值中立的，因而具有普遍适用性和普遍有效性，即所谓真理放之四海而皆准，不以个人意志为转移。近代科学方法论成为一种范式，向社会科学和社会生活渗透就是普遍主义的重要表现。比如在斯宾诺莎那里，伦理学也像几何学一样，所有的原则和规范都可从几条简单的公理推导出来。教育和教学活动并没有能够逃脱科学主义的强势影响。“提倡清晰的定义、简化的方法论和仔细的评价，笛卡儿为今日学校所运用的课程方法论提供了总体基础。”^①牛顿认为，“自然在简单对称的统一性之中是美丽的，暗含于这一对称性之中的是适用于数学描述的必要的、线性的、因果的关系。”“是牛顿的形而上学观和宇宙观——不是他的科学观——主导了现代思想如此漫长的时间，为社会科学提供了因果预测性、线性序列性和封闭（或发现）方法论的基础。这些反过来又成为科学（其实是科学主义）课程设计的概念基础。”^②

科学主义是一种控制主义。“现代主义，尤其在教育和课程领域之中的体现是害怕放松了控制的弦。”^③这是理性主义和普遍主义的必然结果。当人们认为自然界和人类社会存在这样那样的规律、规范和规则，运用推理的、逻辑的方法能发现这些规律、规范和规则，这些规律、规范和规则具有普遍适用性和普遍有效性的时候，人们就会积极地去探索它、运用它。因为有了它就有了控制自然、社会和他人的力量。“知识就是力量！”这一句响亮的口号最为简洁有力地表达了科学主义者的控制主义本质。人类摆脱自然束缚的结果是束缚于人造的自然中。人类摆脱专制主义的政治权力束缚的结果是束缚于理性主义者所认定的规律和规则中。这是崇拜科学力量的结果。崇拜神力，崇拜权力，崇拜金钱，崇拜科学知识的力量，都是崇拜。崇拜就是人对于外在力量的屈服，而归根结底是对掌握了某种控制力的人的屈服。僧侣握有神权，官僚握有政权，老板握有产权，理性主义的知识分子所握有的称为“话语霸权”。

（三）后现代课程观

后现代教育思想家认为，课程是师生在教学过程中通过对话共同建构的经验。这种概括过于简单，下面介绍多尔的《后现代课程观》中的后现代课程观。为了避免“误读”，著者将尽量引用翻译后的原文。但后现代是欢迎“误读”的，“误

① 《后现代课程观》，第42页。

② 《后现代课程观》，第48页。

③ 《后现代课程观》，第40页。

读”是一种诠释的方式，具有创造性的价值。因此，在引用原文后著者将作出自己的解读——其中必定是有“误读”的。

多尔在《后现代课程观》中声称自己的后现代课程观来自皮亚杰、普利高津、杜威和布鲁纳的建构主义的思想。“建构主义的课程是通过参与者的行为和相互作用而形成”，不是那种预先设定的课程。它没有起点和终点，但有界限，有交叉或焦点。它是非线性的、非序列性的，但它由各种交叉点予以界定，是一个充满相关意义的网络。^①多尔提出 4R 标准以代替作为现代课程标志的泰勒原理。

1. 丰富性

多尔这样描述丰富性：“这个词是指课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释。为了促使学生和教师产生转变和被转变，课程应具有‘适量’的不确定性、异常性、无效性、模糊性、不平衡性、耗散性与生动的经验。”“但对课程来说，怎样才能达到既激发创造性同时又不会失去形式或形态的‘适量’，却是无法事先确定的。这个问题要不断地在学生、教师和文本（后者有不可忽视的漫长的历史，形成了自己的基本假设）之间予以协调。但课程需要干扰因素这一点是不必协调的；这些因素形成了生活本身的疑问性，也是丰富的转变性课程的本质。对此进行陈述的另一种方式即课程内在的疑问性、干扰性、可能性不仅赋予课程以丰富性，而且带来存在乃至亲在的意义。”^②

多尔的丰富性是针对现代课程的客观性、确定性、普遍性、线性、单一性而提出的。后现代的丰富才是存在的真实状态，现代的线性的简洁是经过理性加工后的所谓真理，存在经过理性思维的层层抽象，作为现象或表象的所有不确定性都被理性地去除了，因而不是不真实的。现代课程是理性主义的，理性主义的根本问题是把本质和现象分作两样并且贬低现象的意义的“二元论”。胡塞尔的贡献在于用“现象学的还原”和“本质的还原”等现象学的方法取消了二元论，将本质和现象、主体与客体打成一片，使从现象中直观到本质成为可能。所谓“现象学的还原”是将所有关于现象的现成观念“悬置”起来，让“象”真实地“现”出来。所谓“本质的还原”是从不同的角度、不同的方面观照真实显现的表象，直到观照到或显现出共相。其实，更准确地说，胡塞尔只不过用理性主义的方法解构了理性主义，重新论证和肯定了现象的意义和直观本质的思想事实。因为在利奥塔看来，“原始叙事”是古已有之的事实，而启蒙运动以来的“宏大叙事”恰恰是值得怀疑的。原始叙事如神话、寓言、诗歌、故事、史记，充满了表象和情感，包含了丰富的想象力、领悟力和洞察力，群体的和个人的观念隐含其中。读者从中能领悟到人生的真谛、宇宙的奥秘，能与叙事者产生共鸣，情感和情操在审美

① 《后现代课程观》，第 230 页。

② 《后现代课程观》，第 250—251 页。

体验中得到提升。相比之下,17世纪以来的“宏大叙事”基本上遵循经验论原则,服从自然的秩序,探究规律性,是一种以严格的决定论为背景的理性主义。在利奥塔看来,科学家的陈述与自然界之间的关系只能在语言游戏中才能理解。现在这个时代是语言游戏的时代,这种语言游戏忠实于科学的规范和科学的方法,却把人的感受,人的需要、兴趣、价值、态度、体验抛在了一边。后现代课程要求真实地展现生活世界本身,生活世界是绚丽多彩的、生动活泼的,充满着不确定性和无限可能性。

2. 回归性

回归性“是一个人通过与环境、与他人、与文化的反思性相互作用形成自我感知的方式”,“这种‘回归性反思’是转变性课程的核心;它是杜威、皮亚杰、怀特海所提倡的过程。”多尔进一步解释说:“在提倡、支持、利用回归性的课程中,没有固定的起点和终点。如杜威所指出的,每一个终点就是一个新的起点,每一个起点来自于前一个终点。课程的片段、组成部分和序列是任意的组合,不应视其为孤立的单元,而应视其为反思的机会。在这种框架中,每一次考试、作业、日志都不仅是完成一项任务而且是另一个开端——对作为意义构建者的自身和处于质疑之中的课本进行探索、讨论、探究。这种课程自然是开放的而不是封闭的,如后现代主义自身一样。它具有两面性、弹性、解释性。”^①回归区别于重复:“回归与重复不同,无论以何种方式,一个无法反映另一个。重复是现代主义方式的重要因素,旨在促进预定的表现。它的框架是封闭的。回归旨在发展能力——组织、组合、探究、启发性地运用某物的能力。它的框架是开放的。重复和回归的功能性差别在于反思在其中的作用。在重复中,反思发挥消极作用,它切断过程。重复具有某种自动性,保持同一过程的运行——一遍又一遍,如利用数目抽认卡的算术训练或利用网球机器的网球训练。在回归中,反思发挥积极作用;因为反思要返回到自身,如杜威的间接经验要返回到原初经验,或者皮亚杰的内省智力要返回到实用智力。如布鲁纳所言,从自己所做的事中退后一步,‘以某种方式区分自己’与自己的思想是必要的。为此,在回归中,有必要让他人——同伴、老师——考察、批评并对自己的行为作出反应。对话是回归的绝对必要条件:没有反思——由对话引起——回归就会变得肤浅而没有转变性;那将不是反思的回归,而只是重复。”^②

对这几段话,我似懂非懂。这大概就是多尔自己所说的适量的不确定性和模糊性所造成的理解的困难。也许,理解的困难是由翻译造成的,那就存在更复杂的“双重误读”。正是其中的不确定性和模糊性为我的“接受”留下了余地。在我看来,所谓“回归性”就是“吾日三省吾身”与“温故而知新”的结合,而不是

① 《后现代课程观》,第254页。

② 《后现代课程观》,第254页。

简单的、重复的记诵和操练。若如此，它不但不后现代，而且非常地前现代——前于现代 20 个世纪。也许，这正是“回归性”自身的“回归”，是我在与多尔对话的过程中，经由反思，使美国的“回归性”回归到了 2000 多年前中国的圣人孔子的“原始叙事”中了。与杜威、皮亚杰、布鲁纳、多尔的对话是有必要的。对话发生之前，我把曾子的“三省”与孔子的“温故”分作两样，“三省”是反省自己的行为：“为人谋而不忠乎？与朋友交而不信乎？传不习乎？”“温故而知新”是温习已知获取新知。二者没什么关系。对话之后的理解就不同了，“三省”是通过反省将自己的行为与自己的思想区分开来，反省自己的行为是否与自己的思想相一致。“温故”是通过反省将自己的思想与自己的行为区别开来，反省已有的思想是否仍然能够用来指导当前的行动。“三省”中所提问题的答案就是“新知”，“温故”中也需“三省”。所不同的是，中国古代特别看重在自我反省中认识自己，获得新知；后现代课程观则强调在平等的对话中经由他人的批判重新认识自我和自己头脑中的经验。没有自己对自己行为的省察，没有他人对自己行为的考察与批评，我们所获得的间接经验和知识并不能返回到原初经验和实用智力。孔子和苏格拉底的教学都采用对话的形式。没有对话，没有反思，没有回归，学生所掌握的仅仅是知识，这样的知识不能有效地转化为学生的智慧和才能。课程在本质上是过程性的，而不是既定的真理。经由对话、批判和反思而形成的知识是一种“主体间性”，它是不稳定的，需要在对话中不断地展现其丰富性。从这个意义上说，每一个终点都是新的起点。

3. 关联性

多尔说：“联系的概念对后现代转变性课程在两方面具有重要意义：教育方面和文化方面。前者可自然地称之为教育联系，指课程中的联系——赋予课程以丰富的模体或网络。后者也可自然地称为文化联系，指课程之外的文化或宇宙观联系，这些联系形成了课程赖以生存的大模体。两种关系都是重要的；二者相互补充。”“关于教育联系，一个焦点在于课程结构内在的联系，这些联系通过回归性发展课程的深度。在此做和做中的反思这一过程很重要，通过这些过程，课程随时间的推移变得越来越丰富。”“文化联系的观念产生于诠释的宇宙学——强调描述和对话是解释的主要工具。描述提出了历史（通过故事）、语言（通过口头讲述）和地点（通过位置的故事）的概念。对话将三者联系起来为我们提供一种源于地方但联系全球的文化感。为此，我们所有的解释与地方文化相关，而且与其他文化及其通过全球模体而进行的解释相互联系。在这种双重文化框架中论述（描述和对话）发挥作用，远远比在现代主义所提出的基础主义、抽象的和有特权的框架中发挥的作用要大。”^①

^① 《后现代课程观》，第 254—257 页。

简而言之，教育关联指课程中的观念、文本、教师、学生、媒体等诸多因素互动而组成的庞大网络。文化关联指课程之外的地方和全球的文化所组成的解释课程的巨大背景。世间的一切事物都是相互关联的，不存在无关联性的课程。现代与后现代课程的差别在于对“关联性”及“关联”如何发生的不同理解。现代主义认为，现象世界的联系纷繁复杂、瞬息万变，只有撇开那些表面的、暂时的、个别的联系，找到那些内在的、永恒的、普遍的联系，才能真正认识到事物的本质。因此，现代课程是线性的、单一的，它抽象掉了现象的复杂性和丰富性，是所谓客观存在的、永恒不变的、普遍有效的真理。这种真理被逻辑地编写在课本中，并被教师准确地掌握在头脑中，学习的目的、教学的过程就是要让学生获得这样的真理。与此相反，后现代主义认为不存在离开现象的本质，联系的复杂性、独特性、不确定性正是后现代课程所要求的“丰富性”。由于后现代主义否定有所谓永恒的、普遍的真理，因而也就否定了课本和教师的权威性——课程不存在于编好了的课本中，也不存在于教师的头脑中，而是存在于教学过程中。因此，后现代课程的“联系性”是通过“描述”和“对话”来实现的。描述展现出联系的复杂性和丰富性，对话展现出联系的独特性和不确定性。在描述和对话的过程中，课程的联系越来越广泛和复杂，课程的意义被不断地诠释和接受，最终实现创造性的转化。在这个过程中，教育联系更准确地说是一种方法，文化联系则为课程的生成提供宏大的背景和充足的材料。

4. 严密性

多尔说：“从某种角度上来说，严密性是四个标准中最重要的，它防止转变性课程落入‘蔓延的相对主义’或感情用事的唯我论。将转变作为有别于现行标准框架的另一个选择方案，容易将转变性视为反标准或非标准。这样转变便无法真正取代原有事物，却成为它所试图取代的事物的一个变种。”“20世纪关于严密的概念具有所有这些成分——学术逻辑、科学观察和数学精确性。思考不具备这些特点的严密性要求重新界定这个概念。后现代框架中的严密性便要求如此。它吸取对现代主义来说是陌生的成分——解释性和不确定性。这只是提到其中的两个。在处理不确定性时，没有人能确信它是‘正确的’——甚至不能确定百分之九十五或百分之九十九的可能性。必须不断地探索，寻求新的组合、解释与模式。”“不要过早或最终以一种观点的正确而结束，而是要将所有的观点投入各种组合之中。在此严密性意味着有目的地寻找不同的选择方案、关系和联系。”“因此也可以从组合的角度界定严密性——不确定性和解释性的组合。解释的特性及其自身的丰富性依赖于我们如何完善地发展不确定性所呈现的各种选择方案。在这个具有严密性的新框架中——对不确定性所具有的复杂性和解释的诠释学予以组合——有必要建立一种批判的但又是支持性的社区。”^①

^① 《后现代课程观》，第258—261页。

现代课程的严密性是从学术逻辑、科学观察、数学精确性等方面界定的，要颠覆这种理性思维的严密性并不是一件容易的事。简单而又粗暴的做法是反学术逻辑，反科学观察，反数学精确性，这样做显然是不恰当的。多尔清醒地认识到，后现代主义反对理性主义的、绝对主义的独断论，很容易走向感性主义的、相对主义的唯我论。唯我论就是独断论的一个变种。既要反对理性主义的独断论，又要避免相对主义的唯我论，正确的做法是不放弃严密性并且更加严密地定义严密性。严密性是现代课程所强调的，后现代课程同样强调严密性，但后现代课程是在不确定性和解释性中达到严密性的。所谓不确定性就是不相信任何观点的绝对正确性和普遍有效性，而是要不断地探寻新的观点。所谓解释性就是不崇拜权威和偶像，而是要包容各种不同的观点，将各种不同的观点看作依据不同的假设对某种事物所作的一种解释；通过对话，不同的观点不断组合和协调，形成创造性的新观点。现代课程的严密性有赖于论证方法的科学性，后现代课程的严密性有赖于不同意见的交锋与协调。现代课程的严密性最终体现在课本中，后现代课程的严密性只存在于对话的过程中。至于对话的过程中要不要严格地遵循学术逻辑，后现代主义者语焉不详。在作者看来，后现代课程的严密性只是提倡了一种可取的、更加开放和宽容的态度，它并不能取代现代课程的严密性。对话中如果不依据对事实的科学观察，不遵循学术的逻辑，各种观点的组合和协调难以实现。

后现代课程所强调的“转变性对话”仍然具有“不确定性”，我们有必要提出自己对课程的“解释”。在中国，译介后现代课程观的学者们成了课程论领域中的学术权威，学习课程论的学生中弥漫着后现代崇拜症，这种现象必令反权威的后现代主义者惊愕不已。要“对话”，不要“听话”和“传话”。要对话就要开口说话，我有话要说。

三、课程：生存的智慧

课程是学生在教师的指导下体验、选择和创造的生存智慧。

这个定义试图将前现代、现代与后现代课程观打通。我将用整本书的内容阐发这个定义。此处仅对定义中的关键词作一些说明。

（一）生存智慧

生存智慧是人们在生活过程中体验、接受、感悟和认识到的，能让人过一种自主、自由、自在生活的生活经验、理性知识、感受能力、交往能力、创造能力和精神信仰等。

大体说来，在西方现代观念中，生活经验是指那些感性知识，是一些粗糙的、杂乱的、易变的意见和感受；只有理性知识才是精确的、永恒的、普遍的，唯物论者认为它来自感性知识，是感性知识的升华和抽象，唯心论者认为它是先验的

存在；理性知识又分为工具理性和实践理性，前者是那些教人做事的科学知识，后者是那些教人做人的行为规范。后现代主义反对将感性知识与理性知识分作两样，认为生活经验既是感性的，同时又包含了生活的本质。现代主义认为理性知识是最重要的，后现代主义认为生活经验是最重要的。在西方，知识论与实践论密不可分而有所不同。经验和知识来源于实践，即使是唯心论者，也认为知识来源于反思或回忆等“实践”活动。实践能力需要经验和知识，但经验和知识并不构成实践能力的全部，感受能力、交往能力和创造能力与某些先天的器质性特征有关，是以先天的素质为基础，在运用知识的过程中形成的。在西方还有一种难以证知的生存智慧，那就是精神信仰，包括对理念的信仰、对伦理价值的信仰和对神的信仰。

在中国古代，君子和小人有不同的生存智慧，需区别而论。君子指贵族子弟、读书人、统治阶层的人、劳心者，也指道德高尚的人；小人指普通劳动人民，也指唯利是图的人。“君子喻于义，小人喻于利。”“君子怀德，小人怀土。”（《论语·里仁》）“君子谋道不谋食。耕也，馁在其中矣；学也，禄在其中矣。君子忧道不忧贫。”（《论语·卫灵公》）君子懂得道义，小人懂得利益。君子心中装的是道德，小人心中装的是土地。小人要学习和掌握耕种土地、获取利益的生活经验。君子要学习六艺六经，格物致知，止于至善。学好了，得道了，有德了，当个官，吃俸禄。总之，君子追求的是精神境界，学习的主要是以礼为核心的为政、做人的知识和本领；小人追求的是物质利益，学习的主要是稼穡之类的做事的知识和本领。

中国古代教育更重视培养君子，对小人之学并不重视。中国古代的士人追求一种精神境界，并且通过立德、立言、立功表达自己的精神，因而我们所见到的精神文化大都是君子之学。科学技术（天文、历算、医药除外）在中国古代属于小人之学，不登大雅之堂，只在劳动人民之间通过带徒学艺的方式传授，因而流传至今的古代科技大都是一些经验性的技术，中国古代缺少高深的科学理性知识。西方人则努力探寻科学理性知识，他们的精神追求是一种宗教或类似于宗教的信仰，而不是那种有着极其丰富的精神内涵的，以道德实践和审美体验为核心的精神境界。

前现代、现代和后现代知识观略述于上，如何打通？我不想卷入哲学的讨论，只愿意陈述个人的“意见”。我认为，我们的生存智慧中应包含后现代所强调的生活经验、现代所推崇的理性知识和前现代所追求的精神境界。生活经验是人们为人处世时所运用的规范、技能和技巧，需要、欲望、态度、体验、情感、情操、意志、决心、希望、感觉、思索、想象等一切心理活动包含其中并与具体的情境结合在一起。生活经验既是感性的，也是理性的，既是属于群体的，又是具有个性特征的，既能从中抽象出规则和规范，又离不开具体的情境和条件，是一种完

整的、真实的生存智慧。生活经验虽为后现代思想家所推崇，却是中国人从古到今最重要和最主要的生存智慧。中国人所缺少的是西方人从古到今所不懈探求的理性知识，这种知识是从感性经验中归纳出来的，或者根据普遍法则推导出来的。中国还没有现代化，甚至连近代化还没有完成，如果追随西方后现代理论家批判现代理性主义，那又是一场“大跃进”。中国的科学技术还很落后，我们需要工具理性。中国的市场规则、法制体系和民主制度还不健全，我们需要规范理性。后现代批判的是夸大理性作用的理性主义而不是理性本身。当今中国确实存在夸大理性，特别是夸大技术理性作用的倾向，这是在强调理性知识重要性的同时必须警惕的，但我们更应该警惕对后现代非理性主义的崇拜。生活经验存在于生活情境中，理性知识存在于书本中。精神境界既存在于生活情境中，也存在于书本中。某些生活情境因为有高尚灵魂的介入，动人心魄，净化心灵。经典作品中承载着人类的精神文化和先哲往圣的伟大人格，能引发读者对事物本原和人生意义的深刻反思。精神境界在动人心魄、引人沉思的生活情境和经典作品中，但它又不是这些情境和作品本身，它不是一种知识，它是孔颜乐处，是孟子所说的比生命更重要的、不可移易的人间道义，是文天祥所说的赋予万事万物的天地正气，是陶渊明所说的难以言说的此间真意，是李白身上那种天子呼来不上船的饮者风度，是毛泽东身上那种指点江山、激扬文字的少年豪气。

（二）体验、选择和创造

课程是学生体验到了的生存智慧，是经过学生选择的生存智慧，是学生创造的生存智慧；体验、选择和创造是在教学过程中完成的。要让学生体验课程，否则学生就是接受知识的机器。要让学生选择课程，否则学生就是听从指使的奴婢。要让学生创造课程，否则学生就是困于传统的庸人。

人有需要和欲望，有这样或那样的价值观和审美观，因此人有所好所恶，有所善所不善，有所美所不美。所好、所恶、所善、所不善、所美、所不美是人对物、对人、对事的不同态度。对这些态度的体验就是人的情感。体验是生命的体验，也是对生命的体验，只有体验到了的生存智慧才真正与人的生命结合在一起，须臾不离，终身不去。现代课程主要是一些价值中立的学科知识和一些关于价值观、审美观的学科知识。学生在课堂上只有思考，没有体验，或仅有与学科知识无关的体验，如对于思考本身的体验，对枯燥的教学活动的体验。体验总是对置身于其中的情境的体验，要开发被学生体验的课程，就要回到被理性层层抽象掉了的生活情境中去。

人置身于生活情境中就有相应的感受和体验。在同一生活情境中，不同的人有不同的感受和体验。体验的不同取决于理性知识、价值观念和审美观念的不同。对置身于其中的情境，我们不能选择如何去感受和体验，但我们可以通过选择理

性知识、价值观念和审美观念来改变我们对于周围世界的感受和体验。佛说三千大千世界，人如恒河沙，我们只能根据我之本性作出极为有限的选择。任何人无权将自己认为好的、善的、美的东西强加于他人。谁选择谁负责。要把选择权交给学生，让学生自己承担起对于自己生命的责任。有谁代替学生作出选择，谁就要替学生承担起对生命的责任，谁承担得起这样的责任呢？当学生还小的时候，父母和老师部分地承担起这样的责任，但最终全部责任都要由学生自己承担。

选择的是已有的知识，是传统，是前人所创造的生存智慧。人类是在创造中进化的，每一代人都会创造出前人所没有的生存智慧。农业社会创造的少，人们主要依据传统生活，悠闲自得，日子很长。现代社会是创新的社会，创新能力在生产和生活中占有至关重要的地位，具有创新能力的人才能在现代社会中求得更好的生存和发展。把课程理解为学生所创造的生存智慧，是现代社会所提出的要求。个人是在创造中完成自己的生命、实现自己的人生价值的。创造得越多，限制人的外在力量的改变就越大，人所获得的自由就越多。人与人之间的差别主要表现在创造力的差别上。把课程理解为学生所创造的生存智慧，是完善人性的教育所提出的要求。

（三）教师的指导

学生的体验、选择和创造都需要教师的指导。这话若在 30 年前说是很少有人提出异议的，今天仍这么说，则要与后现代主义有一番讨论才行。这一番讨论还略可弥补上文没有参与知识观的讨论的不足。

后现代主义批判理性主义，认为理性主义的教育中由于突出了教师的权威，从而忽视甚至取消了学生的主体性，因而提出“双主体”的概念。教师和学生都是平等的主体，谁也不是什么权威，事情要商量着办；谁的观点也不是绝对正确的，要讨论，要对话，要交流，最终所形成的意见无非一种“主体间性”，而非客观的、普遍的知识。在多元的后现代课程观中，教师、学生、文本是课程的三个要素。教师这个要素并不具有特别重要的意义，在反思性对话中，教师对学生的观点作出考察和评价，但教师的评价与学生之间的相互评价是一样的，不具有权威性。在师生共同建构课程的过程中，教师仅仅是参与者之一。

后现代思想要追溯到尼采。当尼采激情奔涌地描述偶像的黄昏，喊出“上帝死了”的时候，尼采自己却以超人的姿态用铁锤在说话。这就是后现代的悖论，悲剧就这样诞生了。尼采之后，感性主义泛滥，没有理想，没有担当，没有规范，没有规则，没有信仰，有的只是当前的体验。体验到了什么呢？尼采、叔本华、雅斯贝尔斯、福柯等人体验到了什么呢？我想，我这样追问对这些人来说有些不敬，显得我自己也有些感性主义的精神偏执和狂躁了。从思想史的角度看后现代主义也许要心平气和一些。罗素已经说清楚了：“自从公元前 600 年直到今天这个

全部漫长的发展史上，哲学家们可以分为希望加强社会约束的人与希望放松社会约束的人。与这种区别相联系着的还有其他的区别。纪律主义分子宣扬着某种或新或旧的教条体系，并且因此在或多或少的程度上就不得不仇视科学，因为他们的教条并不能从经验上加以证明。他们几乎总是教训人说，幸福并不就是善，而唯有‘崇高’或者‘英雄主义’才是值得渴望的。他们对于人性中非理性的部分有着一种同情，因为他们感到理性是不利于社会团结的。另外一方面，则自由主义分子，除了极端的无政府主义者以外，都倾向于科学、功利与理性而反对激情，并且是一切较深刻形式的宗教的敌人。这种冲突早在我们所认为的哲学兴起之前就在希腊存在了，并且在早期的希腊思想中已经十分显著。它变成各种形式，一直持续到今天，并且无疑地将会持续到未来的时代。”^①西方哲学的问题简单说来就是如何对待理性与激情的问题，而二者之间始终没有调和过，思想家们至今还没有找到理性与激情之间的张力，后现代主义无非是非理性主义的一种新的形式。在中国，自古奉行中庸之道。中庸之道尧传舜，舜传禹，存于大易，见于周礼，孔子发其微，子思阐其详，后世思想家奉之为圭臬。即使如此，中国古代思想仍然总是在理性与情感之间摇摆。中国古代教育前后两个周期之间是批判与继承的关系，但总是矫枉过正，文质相胜，教育目标始终未能达到文质彬彬、内外和谐、天人合一的理想境界。孔子欲救西周礼教之弊，要求人们保持质直的自然情感，并通过习礼获得理性能力，将自然情感提升为道德情感，成为文质彬彬的君子。孔子既继承了西周礼教传统，又提出了内修仁德的更高要求。但汉儒视情为恶，更多地继承了荀学，使“名教”成了“礼教”的同义语，礼教之弊再一次表现出来，文胜于质。王弼以道家思想注儒经，郭、向以儒家思想解老庄，欲融合儒道，彰显人的情感和个性，审美教育的地位凸显出来，经南北朝的多元融合，到唐初诗礼俱备。但武则天之后，科举独重诗赋，教育向诗情的陶冶偏转，五经被束之高阁，质胜于文。宋儒可谓彻底否定文学艺术教育，否定情感，高扬理性精神，没能将魏晋以来的审美教育思想融入理学理论体系，矫枉过正，文胜于质。启蒙思想家重新肯定情和欲的正当性，但文学艺术教育的作用仍然只得到少数启蒙思想家的重视。^②遵奉中庸，追求和谐的中国尚不能达到情与理的和諧统一，更何况讲批判，讲反思，讲斗争，讲否定，讲创新的西方呢？

明白后现代的非理性主义只不过是西方现代理性主义的反动，明白中国古代也有过重情仰礼的时期，我们才能作出正确的选择。当一个时期的思想走向僵化，需要来一次思想创新的时候，我们要警惕矫枉过正。当我们敞开胸襟学习西方思想的时候，首先要反思中国的传统并认清中国的现实需要。理性主义崇尚权威，理性主义的权威是那些拥有丰富的理性知识、具有理性的思考能力、行为堪为世

① [英]罗素著：《西方哲学史》上卷，何兆武、李约瑟译，商务印书馆1982年版，第22—23页。

② 见拙著《中国教育周期论》，北京大学出版社2005年版，第121—123页。

人准则的人。理性主义的权威走向极端必然导致专制，导致对普通人思想的禁锢。非理性主义关注个人的情感，其实非理性主义同样可以导致对他人的统治，它不能创造权威，却能制造偶像。非理性主义的偶像是那些充满激情、具有宣泄激情的表演才能、行为敢于冲破现有规范的人。非理性主义的偶像走向极端必然导致堕落，导致对普通人情感的伤害。^①

要理性主义还是要非理性主义？要专制还是要堕落？要禁锢思想还是要伤害感情？显然都不能要。要什么呢？要孔子所说的“文质彬彬”，要情感与理性的和谐统一。让学生体验课程，选择课程，创造课程，是对学生个性、需要、情感的尊重，但学生的选择和创造需要教师理性的指导。教师要尊重学生的个性，学生更要尊重教师的权威。在后面的章节中我们将看到，从课程目标的确定，到课程内容选择，到教学过程的组织，到教学效果的评价，无处不存在教师的权威。

四、大学课程

大学课程是大学生在大学教师的指导下体验、选择和创造的生存智慧。

（一）大学生的生存智慧

读过大学的人与没读过大学的人生存智慧有何不同呢？

第一，大学生有读大学的生活经验，这种形成于大学象牙塔中的生活经验带有理想主义的色彩。大学里有大师和专家，有一群智商高、充满青春活力的年轻人，有实验室，有图书馆，有高楼大厦，有林荫小道，没有比大学更好的地方了，在大学里学生感受到的是大师的风采，文化的氛围。大学里所从事的活动是教学和科研活动，是高雅的娱乐活动，这些活动在本质上都是超功利的创造性活动，在这样的创造性活动中，大学生能充分体验到人生的价值。这样一种与高雅的精神文化和创造活动联系在一起的生活经验带有理想主义的色彩，这种生活经验带到社会生活中必然与某些世俗的东西构成矛盾和冲突，多少引起社会生活的改变，当然改变更多的也许是大学生的理想。但如果连大学生也没有理想，甚至比现实更加现实，社会就很难有进步。

第二，大学生是文化人，文化人要善。“大学之道在明明德，在新民，在止于

^① 不同的时期，不同的国家，理性主义与非理性主义有不同的表现形式。中世纪的非理性主义源于柏拉图的人性论，认为人有欲望所以需要纪律的约束，人有激情所以需要英雄主义的气概。因此，中世纪的非理性主义者虽然反对科学理性，却极力推崇规范理性。近现代的非理性主义源于卢梭的自然主义，是一种怀旧的浪漫主义思潮。后现代的非理性主义源于胡塞尔的现象学，认为本质就在现象中，没有外在于活生生的人和人的生活世界的规律、原理、教条、规范、规则。因此，后现代的非理性主义者与传统的非理性主义者一样反对科学理性，但他们并不推崇规范理性。所不同的是，后现代的非理性主义反对的是科学主义和普遍主义的理性主义，而不是像传统的非理性主义那样反对科学本身。中国古代没有理性主义和非理性主义的概念，只有义与利，礼与情之分，不同时期虽有所偏重，但儒家要维护的是缘情制礼，见利思义的中庸之道。

至善。”（《礼记·大学》）德与明德不同，民与新民不同，善与至善不同。没读过大学的人懂得洒扫应对，做个善良的老百姓就行了，读过大学的人要明白道德行为背后的道理，要有新思想、新作为，要为善而乐。大学生是文化人，文化人要雅，要有很高的艺术鉴赏力和创造力。大学生是文化人，文化人要精，要有献身事业的精神，对事业要精益求精，要精通本行业务。

第三，大学生有丰富的理性知识和创新能力，能从事专业性的、技术性的工作。

当代许多大学生很难称得上大学生，因为他们仅在第三点上与没读过大学的人有所不同。

（二）大学生的体验、选择和创造

18岁上大学，4年本科，3年硕士，3年博士。10年，人生感受力最强的10年。大学生的体验首先是对艰苦的求学过程的体验。“面壁十年图破壁”，“板凳坐得十年冷，文章才见一时新”。果能如此，那确实是人生一次辉煌的体验。大学生的体验又是壮志满怀、青春躁动的年轻人对丰富多彩、复杂多变的大学校园生活和社会生活的体验。随着知识的增长和对社会生活的丰富性和复杂性的认识的加深，大学生逐渐产生对深邃的精神世界的体验。在探求知识的情境中体验到的主要是理智感，在复杂的社会生活情境中体验到的主要是道德感，在深邃的精神世界中体验到的主要是宗教或类似于宗教的情感，三种情境中均产生美感。常常处于第一种情境中的大学生是书呆子，文有余而质不足。常常处于第二种情境中的大学生是所谓的活跃分子，质有余而文不足。二者兼而有之，从容中道，一张一弛，才能上升到第三种境界，做个文质彬彬的君子。

前文说，有谁代替学生作出选择，谁就要替学生承担起对生命的责任。当学生还小的时候，父母和老师部分地承担起这样的责任，但最终全部责任都要由学生自己承担。最终是在什么时候？就在大学期间。读完大学，系统地接受学校教育的过程就完成了，如果学生还没有自己作出选择的能力和权利，那是学校教育的失败。教育者不肯让学生作出选择，大都出于善良的愿望：担心学生作出错误的选择。大学生，18岁了，即使作出的是错误的选择，也要尊重他的选择，犯了错误，就由他自己承担法律的、道义的责任。教育要顺应人的本性，就要有包容性。作恶多端的“强梁者”“常有司杀者杀。夫代司杀者杀，是谓代大匠斫。夫代大匠斫者，希有不伤其手矣。”（《老子》第七十四章）学校不是司法部门，教师不是“司杀者”，为了防止犯错误而限制学生选择的自由，稀有不伤害教育本身的。

前文说，创造生存智慧是完善人性的教育所提出的要求，也是现代社会所提出的要求。对于大学生来说更是如此。创新是对传统的改造，是在传统的基础上增加新经验、新知识。不能创新又丢了传统，社会将倒退。“作新民”是大学之道，而非中小学之道。中小学毕业，能按传统社会所积累的经验、知识和价值观念生

活也就不错了。大学毕业生要做一代新人，要改造旧生活，创造新生活。因此，大学课程不能就是那些写在书本上的旧知识，其中一定要有师生共同创造的新经验和新知识。

（三）大学教师的指导

前文与后现代课程观论辩，极力维护教师的权威，认为学生的体验、选择和创造需要教师理性的指导。在此，我要进一步说明：从小学到大学，教师的权威会逐渐丧失，学生所需要的教师的指导也越来越少；当教师在学生的面前不再有权威性，学生不再需要教师的指导的时候，学校教育也就圆满地完成了它的使命。

首先，大学教师应是学术权威，引领学生进入科学研究的殿堂。大学教师仍要有权威，否则学生不必读大学了。中小学教师除了在生存智慧方面具有权威性外，他们还是学生的监护人，对学生的行为负有监督的权力和责任，因此中小学教师无论他的水平如何，只要他是某个学生的教师，他就在学生面前具有权威性。大学教师不再是学生的监护人，他们的权威仅仅表现在生存智慧方面，如果一个大学教师水平很差，他在学生面前就不具有任何权威，他甚至可以不被学生尊重（非人格方面的），而被学生瞧不起。

其次，大学教师应是道德楷模，引领学生过一种有德行的生活。柏拉图写《理想国》，要论证的只有一个论题：正义的生活才是幸福的生活。《论语》要论证的也是同一个论题：过有德行的生活，才能乐以忘忧。古典智慧都把道德看成是生命最重要的东西。今天却不同，若说大学教师应是学术权威，人们大体还能接受，若说大学教师应是道德楷模，必定有人窃笑。后现代既反对权威，更反对楷模。于是，生命的本质正如存在主义者所说的是“死”“烦”“畏”。人的处境为何如此尴尬？因为现代人或后现代人丧失了德行。今天的大学学术权威不少，道德楷模却并不多见。

第二节 教学与大学教学

与“课程”相比，“教学”这个概念比较容易界定，学界对“教学”概念的争论也少得多。

一、“教”“学”与“教学”

“教”字最初的意思就是教学。《说文解字》：“教，上所施，下所效也。从攴、孝。孝，古文教；𡥉，亦古文教。”徐锴系传：“攴，所执以教道人也……言，……以言教之。”段玉裁注：“上施，故从攴；下效，故从孝。”我们不得不佩服先民造字的智慧。一个“教”字，就把教学内容、教学对象、教学手段全包括了，是一

幅生动的教学场景。“爻”代表教学内容。爻，象算筹交错之形，表示的是数。“爻之为学，就是因为儿童教育，从学数开始，古人说‘六年教之数与方名’，‘九年教之数日’即教认数字、方位名称、一月的初一、十五和六十干支等。从而爻又引申为学习一切事物的含义。”^①记得自己读小学一年级的時候，书包里装着一把芒杆，这芒杆就是学算术时用的。“子”是教学对象。“支”与“言”是教学手段。“支”的意思是手里拿着一根棍子。我们看到一个教师，手里拿着棍子，告诉学生如何摆弄算筹。学生摆弄错了或者懒惰，是要打手板的。把“教”字简化为“教”，“季”改成了“孝”，作为学习内容的“爻”不见了。而且，这么一简化，“教”字从孝从支，意思是手里拿着棍子打一个孝子。爻不要摆弄了，孝子反挨打，这是什么样的教育呢？

《说文解字》：“𡥉：觉悟也，从教、冫。冫，尚矇也，臼声。學，篆文𡥉省。”《汉语大字典》：“按：古文字或从臼持爻以教膝下之子，或从子学爻于大人膝前，古教、学原为一字，以后分化为二。”《汉语大字典》的解释更有意思，更富有想象力。《说文解字》：“臼，叉手也。”叉手谓两手手指正相对。“臼持爻”谓两手手指正对持爻。两手持爻教膝下之子，一幅更生动、亲切的教学场景。古文“教”“學”“𡥉”本为一字，都是通过教育使人觉悟的意思。“𡥉”比“教”多了一双手，还多了一个教学场所。“冫”在甲骨文中就画成一个屋形，王贵民先生认为它表示教学场所。^②“教”和“𡥉”都从“支”“子”和“爻”，都有“上所施，下所效”的意思，用现在的话说是教师的教与学生的学的结合，是教与学的双边活动。“學”字不从“支”，没有手持棍棒督促学习的意义，表示自己主动学习。“學”字简化为“学”，“臼持爻”变成了三点，学习内容没有了，老师的示范也不见了，还学什么呢？

再看“教学”的意思。《尚书·兑命》：“学学半”，古文《尚书》作“教学半”。段玉裁解释说：“《兑命》上学字谓教，言教人乃益己之学半。教人谓之学者，学所以自觉，下之效也；教人所以觉人，上之施也。故古统谓之学也。枚颐伪《尚书·说命》上字作教，下字作学。”段氏的意思，教学活动一半是觉人，一半是觉己。《礼记·学记》：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也，知困然后能自强也。故曰：教学相长也。”教学相长的意思是教和学相互促进。“教学半”和“教学相长”中的“教学”是两个词。《礼记·学记》中又说：“建国君民，教学为先。”这里的“教学”是一个词，但意义与今天的“教学”不一样，相当于今天的“教育”一词。据王策三的考证，指教师的“教”和学生的“学”的“教学”一词，大约出现在宋代欧阳修的文献中。欧阳修在《胡先生墓表》中写道：“先生之徒最盛，其在湖州之学，弟子去来常数百人。各以其经转相传授，其教学

① 王贵民：《从殷墟甲骨文论古代学校教育》，载《人文杂志》，1982年第2期。

② 同上。

之法最备，行之数年，东南之士莫不以仁义礼乐为学。”这里的“教学之法”中的“教学”与我们今天的“教学”的含义接近。^①笔者所能见到的教科书多从此说。

笔者认为，单音词“教”“斆”在造字之初就包含了教师的教和学生的学，本为一个字，后来分为两个字，但教与学不可分割的思想依然存在并得到发扬，“学学半”“教学相长”明确表达了这种思想。双音词“教学”一指教育，如《礼记·学记》所云。二指教师教学生读书、学习的“教”的活动，这种活动是“上所施，下所效”的双边活动，既能觉人，也能觉己。第二种用法相当于现代汉语中的“教学”。“教学”的第二种用法最早出现在《战国策》中，《战国策·秦策五》云：“王使子诵，子曰：‘少弃捐在外，尝无师傅所教学，不习于诵。’王罢之，乃留止。”这个被“弃捐在外”的人就是秦始皇的父亲子楚。他在赵国做人质期间，秦国仍然多次进攻赵国，所以赵国人待他甚薄，子楚因此没有受到好的教育。这里的“教学”是一个双音动词，前加结构助词“所”，变成一个名词，作“无”的宾语，具体指师傅教学生习诵之事。汉末曹魏间，“教学”的第二种用法开始大量出现在文献中。《诗经·小雅·青青者莪》序：“菁菁者莪，乐育材也。君子能长育人材，则天下喜乐之矣。”郑玄笺：“乐育材者，歌乐人君教学国人秀士，选士俊士，造士进士养之，以渐至于官之。”《蔡中郎集·明堂月令论》：“适东序，释奠于先老，遂设三老五更群老之席位焉，言教学始之于养老。”这两处的“教学”可解作教育。《孔子家语·七十二弟子解》：“颜由，颜回父，字季路。孔子始教学于阙里而受学，少孔子六岁。”《东观汉记·邓禹传》：“（邓禹）笃于经书，教学子孙。”这两处的“教学”则是指教师教学生学习。蔡中郎即蔡邕，与郑玄同为东汉末年人。《孔子家语》一般认为是魏时王肃整理成书，《东观汉记》始创于东汉明帝，完成于东汉末年。

二、教学的含义

什么是教学？简单地说，教学就是教与学的和合。用易理解之，如图 1-1 所示。

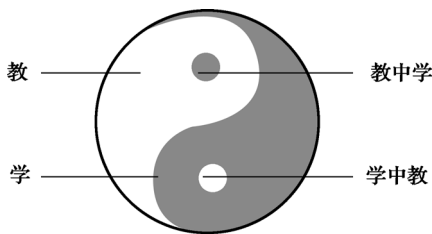


图 1-1 教与学的和合

^① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社 1985 年版，第 86—87 页。

“易”是中华文化的精髓。“生生之谓易”，易理就是生长、壮大、发展、变化的道理。事物是如何生长壮大的呢？老子说，“道生一，一生二，二生三，三生万物。万物负阴而抱阳，冲气以为和。”（老子《道德经》第四十二章）“道”是万物的本原，其中有象，其中有精，既是物质的，也是精神的，说不清，道不破，且略而不论。道生一，一是阴阳未判的混沌状态，也是不容易说清楚的，亦且略而不论。一生二，这二便说得清楚了。二就是一阴一阳。“万物负阴而抱阳”，万事万物都有阴阳两面。就教学来说，教是阳，学是阴，教师是阳，学生是阴。二生三，三是什么呢？历来解说不一。笔者认为，三就是阴中阳，阳中阴，亦即老子说的“冲气”。“冲”读“中”，“冲气”就是贯通于阴阳二气之间，和合阴阳的那一股气。万物有阴有阳，但阴阳并不一定合而生物。比如说，男是阳，女是阴，一男一女在一起，并不一定就结婚生子。只有当阴中有阳、阳中有阴的时候，阴阳才会结合。阴阳结合生出新的事物来，万物都是阴阳和合而生，此所谓“三生万物”。比如说，一男一女在一起，男的心中有女的，女的心中有男的，这一男一女才会结合。教育也是这样，有教也有学，并不构成教学关系，只有当教中有学、学中有教的时候，才构成真正的教学关系。

说复杂一点儿，所谓教学，就是当课堂上出现教中有学、学中有教的情境时，教和学和合为一，教师和学生之间不断地传递知识和情感，教师和学生的心中不断地生成智慧的过程。

“教中有学”一是指教师传授知识的过程中充分考虑到了学生如何接受知识，二是指教师在传授知识的同时获得了新知。“学中有教”一是指学生在接受知识的过程中能积极配合教师的教，二是指学生在接受知识的同时也促使教师获得了新知。

教师不能只是通过语言等媒介把书本或大脑中的知识传递出去，而要考虑到学生能否接受这些知识，如何讲授学生才能更好地接受这些知识。要考虑到学生的心理特征、知识基础和个性差异。教学方法不仅是由教学内容决定的，也是由教学对象决定的。教师既要熟悉教材，又要了解学生。只是教师了解学生，根据学生的心理特征和知识基础传授知识仍然是不够的，还要有学生的积极配合。学生的中心也要有教师，学生也要熟悉教师。学生要了解教师的知识水平的高低、教学方法的特点，乃至了解教师的个性特征和生活处境，在此基础上主动适应教师的教学方法，与教师积极配合。教师和学生相互了解，相互配合，相互体谅，教与学之间就有了一股“冲气”，有了这股“冲气”，教和学才能和合为一。教与学和合为一，才能有效地传递知识，生成新的生存智慧。

“温故而知新，可以为师矣。”（《论语·为政》）教师在课堂上讲授的主要是已有的知识，但温故可以知新，能做到温故而知新的人才可以当教师。温故知新是通过反思性对话而实现的。教师在讲授旧知识的过程中，由于有学生的意见的

介入，旧的知识系统必然发生这样或那样的改变，犹如一湖静水，投入一块石子，就会荡起一片涟漪。从这个意义上说，自由是创造的保障。要让学生积极参与到课堂讨论中，自由地表达个人的意见。

于是，我们可以回答一个老问题了。教学是科学还是艺术？我的回答是，教学既是科学也是艺术，是科学和艺术的和合。什么是科学？科学就是那些具有规律性的东西，必须遵守的东西，不能违背的东西，规定一事物成为该事物的东西。教学中有没有这样的东西呢？有。比如教中要有学，学中要有教，才是教学。要做到教中有学，学中有教，必须遵循某些教学规律和原则。古今中外的教育思想家们所提出的教学原则和方法都具有一定的科学性。教学又是一门艺术。艺术在本质上是创造性的、个性化的，没有固定模式可循的。教学是一种情境，教师不同，学生不同，内容不同，时间不同，环境不同，教学情境也就不同。每个教师应有自己的风格，别人学不到的风格。每堂课要有每堂课的特点，必须是其他课堂上没有的特点。从这个意义上讲，教学又是没有定法的。教学是科学与艺术的结合，有法而无定法，遵循一定的原则又具有鲜明的个性。

教学中的科学又非自然科学那样的科学，一加一只能等于二。教学科学中有艺术，也就是说，教学科学是比较灵活的，只是一些纲领性的、建议性的、大体说来如此才更好的原则。许多教学原则以发展心理学为基础，而发展心理学所总结的不同年龄段的学生所具有的一般心理特征大都是一些多数人所具有的统计规律。心理学书上说的本来是比较灵活的，但到了教育学中却往往成了必须遵守的原则。于是实证主义的教学原则变成了后现代主义所批判的僵硬的、刻板的、扼杀个性的教条。我们反对这样的教条，但同时也认为灵活的教学原则还是有的。

教学中的艺术也非西方现代艺术那样的艺术，冲破所有的规则和规范，只留下个人独特的风格和个性，不能重复，难以模仿。教学艺术中有科学，也就是说，教学艺术中有规律可循，教学艺术是遵循教学原则的艺术，或者说它就是一门古典艺术。古典艺术都是法度森严的，唐诗晋字汉文章，哪一个不是中规中矩的呢？法度森严但又挥洒自如，这才是真正的艺术。教学艺术应是如同唐诗晋字汉文章那样的艺术。

三、大学教学的基本特征

（一）深度交往

教学是师生以课堂为主渠道的交往过程，师生通过对话交流知识和情感，创造新的生存智慧。在这个过程中，教师发挥组织者的作用。引出话题，提供并解释教学资料，组织课堂，引导讨论方向，掌握课程进度，作出评价，都是教师应该做好的事。学生积极参与话题的讨论，理解并接受教学资料，提出个人的见解，

对教师和其他同学的观点作出评价。由此可见，师生在课堂上的交往是思想的交流与交锋，情感的体认与碰撞。通过这样的交往师生共同获取新知，丰富情感。大学教学并不改变教学交往的这些性质，但大学教学在很大的程度上要求加深交往的深度。与中小学相比，大学教学交往更具有创造性。

大学生，无论是生理还是心理，思想还是情感，都已趋于成熟。大学期间正是一个人思维最敏锐，想象最丰富，激情最饱满的时期。这些优势正是从事创造性活动最宝贵的财富。随着年龄的增长，大学教师逐渐丧失年轻人所具有的这些思维和情感的优势，而获得的是年轻人所没有的扎实的理论基础、丰富的生活经验、整体把握问题的能力和沉着处理问题的技巧。大学师生的这种互补性，正是一个创新团体所必不可少的，它使师生之间有可能发生深度交往，创造出新的生存智慧来。常说“名师出高徒”，在高等学校完全可以说“高徒出名师”。由于学生的水平高，大学教师不能只在课堂上传授已有的知识，学生自己就能读懂这些知识。由于学生水平高，大学教师随时面对学生所提出的难题。在大学课堂上主要是思想的交锋而不仅仅是思想的交流。由于大学生满怀激情，大学教师不能只在课堂上逻辑地表达理性的知识，大学课堂应是激发情感、营造气氛、陶冶情操的场所。大学教学是一种情境，一种氛围，经过大学期间情感的交流与碰撞，师生之间将建立深厚的情谊。“颜渊死，子哭之恸。”（《论语·先进》）颜渊是孔子最喜欢的学生，孔子认为在他的学生中只有颜渊真正称得上好学，能继承他的学问和事业。孔子对颜渊倾注的感情也最多。“暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。”（《论语·先进》）这句话是孔子上课时正在弹琴的曾点说的，孔子深表赞同。那是一种怎样的师生情谊呢？与今天大学教师叫不出几个学生的名字有怎样的不同呢？

（二）以学为主

前文说，教学是教与学的和合，并且教中要有学，学中要有教，教与学才能和合。由此看来，教与学同等重要。但这是从总体上说的，若从发展的角度来看，从小学到大学，教的重要性越来越小，学的重要性越来越大，待到不需要教了，大学也就读完了。一般说来，读完博士就不需要教了，所以博士后不拿学位。孔子说“三十而立”，三十岁大约也就是读完博士的时候，这个时候要能自立了，不需要别人教了。“教是为了不教”，读完博士了还要教，那是教育的失败。学则不同，活到老，学到老，一辈子学不完。

这个道理如此简单，却不被大学教务部门和大学教师所知道，或者说即使知道也没有依照这个道理去做。大学仍然像小学和中学一样，课时排得满满的，自学的时间很少。课堂上也仍然像小学和中学一样，主要由教师在传授知识，很少

有对话和讨论。相比之下，小学阶段由于教学内容少，师生之间的对话反而多于中学和大学。事情倒过来了，需要多教的时候教得少，需要少教的时候教得多。

以学为主意味着：第一，大学生要有充足的自学时间，课程的大部分内容要由学生通过自学掌握。考不上大学或没有机会上大学的学生通过自学能拿到大学文凭，有条件的全日制大学生为什么还要听教师讲那么多课呢？听课比自学能学到更多的东西吗？第二，大学课堂教学的形式主要是讨论和答疑，学生起主导作用，教师如钟，扣则鸣，不扣不鸣。第三，教师除参与讨论和解答疑难外，最重要的工作是为学生指明学习、研究的方向和范围并展示出自己学习和研究的成果，做一个学习和研究的引路人、带头人。

我理想中的大学类似于古代的书院。有藏书丰富的图书馆、设备先进的实验室、幽静宜人的读书处、高大开阔的讲演厅、典雅温馨的讨论室。每天有上百场演讲，由本校和来自全国各地的教授们发表最新的研究成果。图书馆、实验室、自习室里坐满了自学和做研究的学生。讨论室里或高谈阔论，或激烈交锋，各抒己见。导师和学生经常聚会，商量选什么课，读什么书，做什么课题，交流读书和研究的心得；品品茶，喝喝酒，唱唱歌，跳跳舞，爬爬山，打打球，玩玩牌，下下棋，叙叙情，聊聊天，如切如磋，如琢如磨，“旧学商量加邃密，新知培养转深沉”，师生的情感和学问在日常化的交往中同时加深。

（三）更是艺术

大学里教的主要是科学，而教科学的方法主要是艺术的方法。

认为教学是科学的理由是：“教学必须建立在对人的身心发展规律的充分认识的基础上，必须遵循人的身心发展规律。以人的身心发展规律为研究对象的生理学、心理学等学科，构成了教学的科学基础。”认为教学是艺术的理由是：“教学是教师与学生之间自由的交往过程。教学中充满了教师与学生之间、学生与学生之间认知的、情感的和价值观念的冲突，教学是一种富有创造性的活动。所以，仅靠科学是不能充分把握教学的本质的，教学不仅建立在科学的基础上，还建立在哲学和艺术的基础上。教学不仅是一个合规律性的过程，还是一个合目的性的过程。在教学情境中，当教师与学生的主体性、创造性充分发挥出来的时候，教学在某种意义上就成为一种艺术鉴赏和艺术创造的过程。”^①都说得对，所以一般认为教学既是科学，也是艺术，是科学与艺术的结合。

但我们依据上述理由即可推论出大学教学主要是艺术。作为科学的教学以研究身心发展规律的生理学 and 心理学为基础。大学生的身心发展已趋于成熟，大学生和大学教师都是成年人，大学教师和大学生在生理和心理特征方面没有多大的区别。因此，大学教师根据自己的生理和心理特征所做出的行为，大都能为大学

^① 《课程与教学论》，第 75 页。

生理解和接受。大学生和大学教师的思想、感情和行为在很大的程度上具有相互适应性。比如说，给小学生上课，十多分钟就要以适当的方法调节学生的注意力。给大学生上课则不同，老师能持续讲多久，学生也应该能持续听多久。再比如说，给小学生上课，即使是讲解抽象的数学知识，也要尽量使用生动有趣的语言。给大学生上课则不必考虑学生的思维形式，抽象的知识就用抽象的语言讲解，形象的内容则用形象的语言讲解。我们不能否认懂得生理学和青年心理学能更好地给大学生讲课，但对于大学教师来说，生理学和心理学远没有中小学教师那么重要。

而自由、创造、价值、善恶、美丑、情感等科学以外的问题，对于大学教学来说变得非常重要。大学教师应该是一个艺术家，一个自由的人，一个富于创造力的人，一个有价值追求的人，一个明辨是非的人，一个有审美能力的人，一个感情丰富的人。一个教师将他的创造力、价值观、审美观、人生观及喜怒哀乐等个性化的东西表现在教学中，他的教学才是有个人风格的。正是因为有了这些非科学的成分，课堂教学才是一种有血有肉的人的活动。为此，大学教师必须懂得哲学和艺术，哲学是对宇宙的本原、人生的目的和意义等重大问题的沉思，它引领人过一种有深度的精神生活，让一个人的行为超凡脱俗。艺术是表达情感的学问，它关涉人的各个层次的需要，能让人的情感找到既合规律又合目的的完美的表达形式。艺术化的教学触及人的灵魂，即使学生忘掉所学的所有知识，他仍然是一个有心的人，有魂的人，有情的人。通识教育的目的正在于此。

第二章

历史视野中的 大学课程与教学



历史使人谦逊，接触过历史上那些伟大思想家的人，才知道自己无知。历史给人智慧，懂得人类思想史上伟大思想的人，才能泰然自若地面对重大的现实问题。儒道两家的奠基人孔子和老子，老子是周守藏室之史，孔子十有五而志于学，问礼于老聃，征文献于杞、宋，都是大历史学家。孔子和老子开创了一个新时代，但孔子自称“述而不作”，老子警告世人“妄作，凶”。只有那些不懂历史的人，才敢大言不惭地宣称自己的思想如何领先于世界。学问的根基在历史的土壤中。割断历史的创新是老子所说的“妄作”。我不敢妄作，故正名之后还要溯源。

第一节 中国大学课程与教学简史

柳诒徵在他的《中国文化史》绪论中写道：“夫世界任何国家之构成，要皆各有其特殊之处，否则万国雷同，何必特标之为某国某国？然他国之特殊之处，有由强盛而崩裂者，有由弱小而积合者，有由复杂而涣散者，事例綦多。而求之吾民族、吾国家，乃适相反。”“其第一特殊之现象，即幅员之广袤，世罕其匹也。”“第二，则种族之复杂，至可惊异也。”“第三，则年祀之久远，相承勿替也。”柳诒徵进而追问：“吾国所以开化甚早，历久犹存者，果何故乎？”^①中华文化五千年绵延不绝，是一个世界奇迹。在中华大地上，众多人口和民族和睦地生活在一起，是一个世界奇迹。中华大地，幅员如此辽阔，是一个世界奇迹。还有第四个奇迹，中国很早就有了完备的大学教育，历代相沿不辍，人心风俗、典章文物赖此以存，赖此发扬光大。也许，因为有了这第四个奇迹，才有其他三个奇迹。

^① 柳诒徵：《中国文化史》，中国大百科全书出版社 1988 年版，第 2—4 页。

中国大学课程与教学的历史大致可分为经学教育、文学教育、理学教育和西学教育四个时期。从西周到汉朝以经学教育为主，从魏晋到五代以文学教育为主，从宋代到清中叶以理学教育为主，清后期至今以西学教育为主。

一、经学教育时期

从西周到汉朝为经学教育时期。据《礼记》的记载，西周的大学以《诗》《书》《礼》《乐》教弟子。孔子开创儒家私学，增《易》与《春秋》为教材，六经在大学教育中的地位确立下来。尽管春秋战国时期百家争鸣，各家各派的私学争相传授各自的学说，且汉初黄老道家的思想兴盛一时，但这个时期的大学教学内容仍以儒家经典为主，特别是汉武帝之后，儒学逐渐取得了独尊的地位，到东汉初达到极盛。

（一）《礼记》所见的大学课程与教学

西周时期的大学教育，《礼记》记载详备。但《礼记》是晚出的文献，其对西周大学教育的描述是否夹杂着秦汉间儒家知识分子的理想，很难说个明白。因此，我们只能说以下所述是记载在《礼记》中的事，并不能说这些事就一定发生在西周。但我倾向于相信这些事真的就发生在西周，哪怕它是一种理想，那也是至今仍值得想望的理想。

1. 辟雍和泮宫

《礼记·王制》：“天子命之教，然后为学。小学在公宫南之左，大学在郊。”

西周时期就有了从事教育教学活动的小学 and 大学。公宫南之左即王宫的东南面。东南面是沐浴阳光和春风的地方，董仲舒说是聚仁气的地方。小学建于公宫南之左，是要让少年儿童沐仁风而健康成长。大学生长大成人了，则应远离父母在郊外过独立的生活，静心读书。

《大戴礼记·保傅》：“古者年八岁而出就外舍，学小艺焉，履小节焉。束发而就大学，学大艺焉，履大节焉。”

束发谓成童，十五岁。那时的少年儿童满八岁始入小学，满十五岁始入大学。十五岁以后读大学是有道理的。《大戴礼记·本命》说：“十有六情通，然后能化。”意思是说到了十六岁懂得男女之情了，然后可施行教化。《白虎通·辟雍》说：“十五成童志明，入大学，学经术。”意思是说十五岁的少年有了明确的志向，可以入大学学习经术了。孔子也说自己“十有五而志于学”。古人把情通志明看成是读大学的生理和心理条件。懂得男女之情才能明白世间的事情，理解礼仪制度背后的道理。《礼记·昏义》说：“昏礼者，礼之本也”，其他礼都以婚礼为根本。不懂男女之情就不会懂得婚礼，不懂得婚礼就不会懂得其他的礼，所以读大学要到通男女之情之后。有明确的志向是读大学的另一个条件，大学要靠自己读，以自学为

主，志不可不明。如今孩子懂得男女之情了，父母和老师反倒着急起来。孩子能说话了，父母高兴。孩子能走路了，父母高兴。孩子会谈恋爱了，父母却有忧心。之所以如此，是因为我们的教育没有顺乎人的情感，而是压抑人的情感。为什么是十五岁读大学，郑玄的解释是“禁于未发”。男子十六岁始通情，十五岁正是对男女之情将通未通的时候。这时把男孩子送进大学，较容易隔禁其男女之情。可存一说。

《礼记·王制》：“天子曰辟雍，诸侯曰頖宫。”

西周时期的大学分两级，天子的大学叫辟雍，诸侯的大学叫泮宫。辟雍四面环水，泮宫三面环水。《水经注》记载有鲁泮宫形制：“泮宫，在高门直北道西，宫中有台，高八十尺。台南水东西一百步，南北六十步；台西水南北四百步，东西六十步。台池咸结石为之。”大约四个足球场大小，周围有宽阔的水面。为什么周围有水环绕呢？郑玄的解释是：“筑土雍水之外，圆如璧，四方来观者均也。”^①辟雍、泮宫是天子、诸侯举行重大典礼的地方，平时学生在这里习礼乐，诵诗书，常有四方民众来观礼听乐。水环如璧，隔水而观，既不影响行礼和学习，又让老百姓受到了教育。这比现在高墙围绕、门卫森严的大学好。

《礼记·王制》：“王大子、王子、群后之大子，卿大夫元士之适（通“嫡”）子，国之俊选皆造焉。凡入学以齿。”“乡论秀士，升之司徒，曰选士。司徒论选士之秀者而升于学，曰俊士。”

大学专为贵族子弟而设，只论年龄，不分等级。平民子弟中的俊秀亦可选送入学。那时虽有贵族与平民之分，但等级并不那么森严。秦以后，中国基本上没有了贵族，优秀的庶民子弟读大学的机会更多。

2. 六艺和四术

《周礼·地官·保氏》：“保氏掌谏王恶，而养国子以道。乃教之六艺：一曰五礼，二曰六乐，三曰五射，四曰五驭，五曰六书，六曰九数。乃教之六仪：一曰祭祀之容，二曰宾客之容，三曰朝廷之容，四曰丧纪之容，五曰军旅之容，六曰车马之容。”

《礼记·王制》：“乐正崇四术，立四教，顺先王《诗》《书》《礼》《乐》以造士：春秋教以《礼》《乐》，冬夏教以《诗》《书》。”“有发，则命大司徒教士以车甲，凡执技论力，适四方，裸股肱，决射御。”

乐正，国之礼官，总掌国学。大司徒，民政官之首，总掌乡学。大学阶段的课程有六艺中的礼、乐、射、御，而书、数不在其中，新增了《诗》和《书》。礼、乐、射、御中又以礼、乐为主，射、御只在军师发卒时命大司徒教一教。大学阶段学习的礼、乐是学习《礼》经和《乐》经，小学阶段所学习的则是礼的仪式和

① 孙希旦：《礼记集解》，中华书局1989年版，第332页。

乐的演奏。因此，大学阶段的课程主要是《诗》《书》《礼》《乐》四术，而射、御次之。与小学阶段的课程相比，更加人文化、理论化。技术性课程被排除在外。这种大学课程的安排后来被孔子完全继承，孔子还讲明了这样安排的道理，详情等到讲孔门私学的时候再说。需要在此说明的是，书、数在大学中没有了，但并不是没有人研究和学习了。《礼记·王制》说：“凡执技以事上者，祝、史、射、御、医、卜及百工。凡执技以事上者，不贰事，不移官，出乡不与士齿；仕于家者，出乡不与士齿。”那时从事技术性工作的人是一些专门人才，所谓“不贰事”是也。这些人的技术代代相传，技艺高超，如果是从事服务于国家的事，在乡里地位高于一般的乡民。但出了乡，技艺再高，地位也比士低。为什么呢？德成而上，艺成而下。技术方面的专家，总比不上学习诗书礼乐的人文学者。除在乡的祝、史、射、御、医、卜、百工外，朝廷里还有大祝、大史、射人、大驭、医师、大卜等官，这些技术人才的学问也是代代家传的，所谓“畴人子弟沿世业而守成法”（《钦定四库全书总目》）。那时的大学传授的是人文精神，容不得与职业和利益相关的技术。蔡元培任北大校长时，认为文理二科强才称得上大学，主张把技术性的学院从北大分出去，这种思想深得周礼之精髓。

3. 《礼记·学记》

《学记》是关于大学教学的一篇完整的文献，愿将这篇文献完整地呈献在读者面前。粗体为经文，括号内为郑玄注，个人心得附于经注之后。

发虑宪，求善良，足以谀闻，不足以动众（宪，法也。言发计虑当拟度于法式也。求，谓招来也。谀之言小也。）。**就贤体远，足以动众，未足以化民**（就，谓躬下之。体，犹亲也。）。**君子如欲化民成俗，其必由学乎**（所学者，圣人之道在方策。）？

发起谋虑合于法度，所求人才正直善良，这样的官员堂堂正正。礼贤下士，亲近远方之人，这样的官员有恩于人。堂堂正正只能博得个人的小名气，有恩于人才能够感动众人。为官堂堂正正，又能关心爱护老百姓，这已经够好的了，但还不是最好的，因为老百姓只得到一点儿恩惠并不能过上幸福的生活。生活在道德高尚、风俗醇美的社会里的人才幸福。要做到这一点，没有教育是不可能的。一个社会如果人民未化，风俗不美，哪怕它建起了很多学校，甚至连高等教育也大众化了，它的教育仍然是失败的。

玉不琢，不成器，人不学，不知道。是故古之王者建国君民，教学为先（教学，谓内则设师、保以教，使国子学焉。外则有大学、庠、序之官。）。**《兑命》曰：“念终始典于学”其此之谓乎**（典，经也，言学之不舍业也。兑，当为说字之误也。高宗梦傅说，求而得之，作《说命》三篇，在《尚书》，今亡。）？

一个人读书学习，才懂得道理。人人懂道理，讲道理，社会就安定，国家就强盛。所以要以教育为中心，而不是以经济建设为中心，更不是以阶级斗争为中心。

虽有嘉肴，弗食，不知其旨也。虽有至道，弗学，不知其善也（旨，美也。）。是故学然后知不足，教然后知困（学则睹己行之所短，教则见己道之所未达。）。知不足然后能自反也，知困然后能自强也。故曰教学相长也（自反，求诸己也。自强，修业不敢倦。）。《兑命》曰：“学学半”，其此之谓乎（言学人乃益己之学半。）？

我曾作一联：人生百味尝而有，世事千般了则无。其实，要在现实生活中尝尽人生百味是不可能的，人生盛宴尽在书本中，一日可尝千百味。世事千般，不是想了就能了的，得人间至道，证般若智慧，方能以不了了之，以不变应万变。“学然后知不足”，妄自尊大的人都是不学无术的人。“教然后知困”，教而不知困是没有教好。知不足然后能自反的是好学生。知困然后能自强的是好教师。

古之教者家有塾，党有庠，术有序，国有学（术，当为遂声之误也。古者仕焉而已者归教于闾里，朝夕坐于门，门侧之堂谓之塾。《周礼》五百家为党，万二千五百家为遂，党属于乡，遂在远郊之外。）。

许多人不相信那时有如此完备的学校教育体系，理由是那时还处在奴隶社会，生产力很不发达，办不起学校。乡校是确有的，《左传》中有郑子产不毁乡校的记载。（《左传·襄公三十一年》）大约西周时的乡校到东周时毁了很多。那时办不办得起学校呢？《诗经·国风·卫风·氓》说：“氓之蚩蚩，抱布贸丝。匪来贸丝，来即我谋。”“以尔车来，以我贿迁。”氓是普通老百姓，即有些人所认为的奴隶。蚩蚩是憨厚的样子。布是币。憨厚的小伙子抱着钱来买姑娘的丝。但姑娘心里明白，小伙子并不是来买丝的，他是来找姑娘谈恋爱的。经过一段时间的考察之后，姑娘答应了，要小伙子把车赶来，把嫁妆拉过去。“抱布贸丝”，这种见面的方式比送几朵玫瑰花要奢侈得多。嫁妆要用车拉，姑娘家也不穷。有钱还不算什么，重要的是他们是自由恋爱。这还是普通百姓的恋爱，贵族的恋爱就更加奢华了，请看《诗经》的首篇《关雎》：“窈窕淑女，琴瑟友之”，“窈窕淑女，钟鼓乐之”。瑶琴锦瑟，黄钟大吕，那是怎样的气魄呀？奢华和气魄并不算什么，重要的是诗中所表现的“乐而不淫，哀而不伤”的君子之德。想当然地认为西周是奴隶社会，然后又想当然地认为奴隶社会很穷，然后再想当然地认为那时没有完整的学校教育体系，这就是“阶级分析法”的逻辑。演绎法所依据的前提如果是错误的，就会一错再错。

以上是说古之圣王懂得教育教学的重要性，建起了完备的学校教育体系。

比年入学（学者每岁来入也。）。中年考校（中犹间也，乡、遂大夫间岁则考学者之德行道艺。《周礼》三岁大比乃考焉。）。一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成（离经，离绝经书之句读也。辨志，谓别其心意所趣向也。知类，知事义之比也。强立，临事不惑也。不反，不违失师道。）。夫然后足以化民易俗，近者说服而远者怀之。此大学之道也（怀，来也，安也。）。《记》曰：“蛾子时术之。”

其此之谓乎（蛾，蚍蜉也。蚍蜉之子，微虫耳，时术蚍蜉之所为，其功乃复成大垤。）？

每年有学生入学，两年为一个阶段确定课程与教学目标并进行考核。^①通过十年的学习，君子达于大成之境，然后推己及民，则远近皆服，政通人和。所以说，社会风气不好，不是老百姓没有教育好，而是官员没有教育好。小蚂蚁学大蚂蚁，老百姓学政府官员。

大学始教，皮弁祭菜，示敬道也（皮弁，天子之朝服也。祭菜，礼先圣先师。菜，谓芹藻之属。）。**宵雅肄三，官其始也**（宵之言小也。肄，习也。习小雅之三，谓《鹿鸣》《四牡》《皇皇者华》也。此皆君臣宴乐相劳苦之诗，为始学者习之，所以劝之以官，且取上下相和厚。）。**入学鼓箴，孙其业也**。（鼓箴，击鼓警众，乃发箴出所治经业也。孙，犹恭顺也。）。**夏楚二物，收其威也**（夏，桡也。楚，荆也。二者所以扑撻犯礼者。收，谓收敛整齐之。威，威仪也。）。**未卜禘不视学，游其志也**（禘，大祭也。天子诸侯既祭乃视学考校，以游暇学者之志意。）。**时观而弗语，存其心也**（使之悻悻愤愤，然后启发也。）。**幼者听而弗问，学不躐等也**（学，教也。教之长稚。）。**此七者，教之大伦也**（伦，理也。）。《记》曰：“**凡学，官先事，士先志。**”其此之谓乎（官，居官者也。士，学士也。）？

大学的入学教育教什么？怎么进行？有七项礼仪活动和应当注意的事项，各有目的，包含了教育的大道理。

第一，天子派官员祭先圣先师，祭典上戴皮帽，祭蔬菜，质朴素淡，表示学生在先圣先师面前谦逊恭敬。先圣先师原就是志存高远，箪食瓢饮不改其志的人，死后也不会接受奢华盛大的宴请，他们仍在教育后来的学子，要淡泊，要谦逊，要敬重先圣先师之道。

第二，学习《小雅》中的《鹿鸣》《四牡》《皇皇者华》三篇，郑玄说这是为了勉励学生做官并且要做上下和厚的官。

第三，在鼓声中打开书箴，警醒学生收心，把注意力集中到学业上来，告诫学生对待学业要恭顺谦逊。

第四，有谁违反礼仪，则要挨打，目的是收摄学生的骄纵散漫，使他们不乱来。

第五，谛祭之后才到学校视察考查，春天入学，夏天考查，有半年的时间让学生优游其志，使之不至于迫蹙。

第六，老师时时观察学生的学习，但不随便指指点点，让学生把想法存于心中，自己去领悟，等他们实在想不通要问的时候老师才讲解，这是为了培养学生的自觉性和自学能力。

① 详解见第四章第一节。

第七，老师在讲解的时候，学生专心听，不要发问。这样做是要教育学生有长幼的差别，不要跨越这种等级差别。^①

先教什么呢？先教志，而不是先教事。头两年是离经辨志。什么志？敬重先圣先师之道；立志做勤勉和厚之官；专心于学业；遵守规章制度；以玩味学业为乐；自觉，自学，自悟；专心听讲，尊敬师长。大学始教就教这些。

大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。不学操缦，不能安弦（操缦，杂弄。）。不学博依，不能安诗（博依，广譬喻也。）。不学杂服，不能安礼（杂服，冕服皮弁之属。）。不兴其艺，不能乐学（兴之言喜也，歆也。艺，谓礼、乐、射、御、书、数。）。故君子之于学也，藏焉，修焉，息焉，游焉（藏，谓怀抱之。修，习也。息，谓作劳休止之为息。游，谓闲暇无事之为游。）。夫然，故安其学而亲其师，乐其友而信其道。是以虽离师辅而不反也。《兑命》曰：“敬孙务时敏，厥修乃来。”其此之谓乎（敬孙，敬道孙业也。敏，疾也。厥，其也。学者务及时而疾，其所修之业乃来。）？

大学教育，有正业，有居学。正业是在课堂上所学习的课程，居学是在家中所学的内容。正业包括弦（乐）、诗、礼等，居学包括操缦、博依、杂服等。正业是学问，居学是杂艺。正业必须在学校里怀抱经书严肃认真地去修习，即所谓藏焉、修焉。杂艺需要在闲居家中时悠闲自得地去玩味，即所谓息焉、游焉。正业讲理论，居学重实践。正业要精粹，居学要广博。只有这样，才能安心学习，亲近师长，友爱同学，崇信大道，即使离开了老师和学友，也不会回到受教育之前的状态。为什么呢？先读下一段再讲。

今之教者，呻其占毕，多其讯言（呻，吟也。占，视也。毕，简也。讯，犹问也。言今之师自不晓经之义，但吟诵其所视简之文，多其难问也。呻或为慕，讯或为譬。），及于数（其发言出说不首其义，动云有所法象而已。），进而不顾其安（务其所诵多，不唯其未晓。），使人不由其诚（由，用也。使学者诵之而为之说，不用其诚。），教人不尽其材（材，道也。谓师有所隐也。《易》曰，兼三材而两之谓天地人之道。），其施之也悖，其求之也佛（教者言非，则学者失问。）。夫然，故隐其学而疾其师，苦其难而不知其益也（隐，不称扬也。）。虽终其业，其去之必速（速，疾也。学不心解则忘之易。）。教之不刑，其此之由乎？（刑，犹成也。）

现在是怎么教的呢？老师对着书本一行一行地读，提出一大堆问题，讲的只是一些表面的东西，使劲儿地赶进度，不顾学生弄懂没有，只知道叫学生努力学习，并不是诚心爱护学生，讲课时不愿意把自己的思想观点全部告诉学生。教育者违背师道，学生也就背离常理。大学这么教，学生对所学的知识一知半解，以

① 或解作年长、年幼的一同请教老师，由年长的发问，年幼的在旁边听。见孙希旦《礼记集解》第962页，中华书局1989年版。

至于不喜欢老师，苦于学习的困难，不知道学习的好处。大学虽然读完了，并没有牢固掌握知识，并没有最终养成德行。

为什么会这样呢？就是因为不懂得藏息相辅的道理，说到底是因为没有爱心，把知识看得比兴趣爱好更重要。在课堂上跟着老师学习经典当然是重要的，不可缺少的，但对于大学生来说，至少应该有一半的时间根据个人的兴趣和爱好优游于各种杂艺。大学生是有个性的，应该做一个自由的人，自由地选择，自觉地学习，创造性地学习。这样的学习是一种快乐，快乐就是对自由和创造的体验。居学与正业不但不矛盾，而且没有居学，正业也学不好。比如平时不经常弹琴遣兴，课堂上跟老师学音乐也会学不好。有居学，有正业，高深的正业建立在广泛的居学上，学习才是快乐的，在快乐中学习和掌握的知识是不会忘记的，自觉地形成的思想和品德是不会改变的。相反，天天跟着老师学课本，不管喜不喜欢，懂没懂，但求看了或听了更多的知识，没有时间学习自己感兴趣的東西，久而久之，必定心生厌倦。这样的学习是被动的灌输，学过的东西很容易忘记。

大学之法：禁于未发之谓豫（未发，情欲未生。谓年十五时。），**当其可之谓时**（可，谓年二十成人时。），**不陵节而施之谓孙**（不陵节，谓不教长者才者以小、教幼者钝者以大也。施，犹教也。孙，顺也。），**相观而善之谓摩**（不并问则教者思专也。摩，相切磋也。）。**此四者教之所由兴也**（兴，起也。）。

教之所由兴者四，从大处考虑到了学生的身心和个性特征。孙氏曰：“少成若天性，习惯若自然，豫之谓也。八岁入小学，十五入大学，时之谓也。中人以上，可以语上，中人以下，不可以语上，孙之谓也。夫子以回方赐，而子贡自知其弗如，摩之谓也。”^①愚谓“禁于未发”是在情欲未生之前预先教之以节，待其发时，则发而皆中节。节即懂得节制、节度，亦即理性精神。十五岁是一个关键的年龄。“十有六情通”，十五则是即将通情的年龄，是教育学生节度情感的最佳时期，此时进行教育则理胜于情。过了这个年龄，情欲已发而不知有节，则理不能胜其情。由此看来，高中一年级是学习《关雎》等作品的最佳时期。《关雎》乐而不淫，哀而不伤，把初恋的爱情控制在最恰当的范围内。现在学生成熟得早，十二三岁就开始通情了，所以恐怕初一就要“禁于未发”了，很多少年初二开始出问题，是因为初一错过了教育的好时期。

发然后禁，则扞格而不胜（教不能胜其情欲。扞格，谓如地之冻，坚不可入。）。**时过然后学，则勤苦而难成**（时过则思放也。）。**杂施而不孙，则坏乱而不修**（小者不达，大者难识，学者所惑也。）。**独学而无友，则孤陋而寡闻**（不相观也。）。**燕朋逆其师**（燕朋，私褻之朋，如损者三友之类。）。**燕辟废其学**（燕辟，私褻之谈，无益于学，而反有所害也。）。**此六者，教之所由废也。**

① 《礼记集解》，第965页。

教之所由废者六，多出两个。特别强调交友的重要性。青少年教育最容易因交友不慎而导致失败。

君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为人师也。故君子之教喻也。道而弗牵，强而弗抑，开而弗达（道，示之以道涂也。抑，犹推也。开，为发头角。）。道而弗牵则和，强而弗抑则易，开而弗达则思。和易以思，可谓善喻矣（思而得之则深。）。

符合学生的身心发展和个性特征，教就会兴。违背学生的身心发展和个性特征，加上坏朋友的影响，教就会废。懂得这个道理，就会在教学过程中处处尊重学生，通过恰当的、积极的引导，让学生自己主动学习，发奋图强，积极思考。一句话，大学教育要让学生自己弄明白，而不是老师讲明白。

学者有四失，教者必知之。人之学也，或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止。此四者，心之莫同也（失于多，谓才少者。失于寡，谓才多者。失于易，谓好问不识者。失于止，谓好思不问者。）。知其心，然后能救其失也（救其失者，多与易则抑之，寡与止则进之。）。教也者，长善而救其失者也。

孙氏曰：“失则多，谓多学而识而未能贯通，若子贡。失则寡，谓志意高远而略于事为，若曾皙。失则易，谓无所取裁，若子路。失则止，谓畏难自画，若冉有。多者欲其至于会通，寡者欲其进于笃实，易者欲其精于所知，止者欲其勉于所行。”^①人不齐，心不同，统一的内容，有的人感到多了，有的人感到少了，有的人感到易了，有的人感到难了，都会有所损失。从不同的方面反复讲到尊重学生的个性。

善歌者，使人继其声。善教者，使人继其志。其言也约而达，微而臧，罕譬而喻，可谓继志矣（师说之明则弟子好述之，其言少而解。臧，善也。）。

朱子曰：“继声、继志，皆谓微发其端而不究其说，使人有所玩索而自得之也。约而达，微而臧，罕譬而喻，皆不务多言而使人自得之意。”^②老师少讲，学生多想。讲得少，但要讲得精，富于启发性，值得玩味。又一次讲到发挥学生的自主性。

君子知至学之难易而知其美恶，然后能博喻，能博喻然后能为师，能为师然后能为长，能为长然后能为君（美恶，说之是非也。长，达官之长。）。故师也者，所以学为君也（弟子学于师学为君。），是故择师不可不慎也（师善则善。）。《记》曰：“三王四代唯其师。”其此之谓乎（四代，虞夏殷周。）？

孙氏曰：“至学之难易，谓学者入道之深浅次第。美恶，谓人之材质不同：无失者为美，有失者为恶也。博喻，谓因学者之材质而告之，而广博譬喻，不拘一途也。长，谓乡大夫、州长、党正之属，《周礼》所谓‘使民兴贤，出使长之’是也。长与君，皆有教民之责，故能为师然后能为长，能为君也。能为师者难其人，

① 同上。

② 《礼记集解》，第967页。

故择之不可不慎也。夏、商、周为三王，并虞为四代。唯其师者，唯以择师为重也。”^①做老师的要根据难易美恶等不同的情况采取不同的途径让学生明白事理。能当好老师的也能当好官长和君王，因为长与君所要做的事情无非根据不同的情况解决不同的问题，有什么情况比至学之难易美恶更复杂的呢？能为师者能为君，择师难，择师不可不慎。

凡学之道严师为难（严，尊敬也。）。**师严然后道尊，道尊然后民知敬学。是故君之所不臣于其臣者二。当其为尸，则弗臣也；当其为师，则弗臣也**（尸，主也，为祭主也。）。**大学之礼，虽诏于天子无北面，所以尊师也**（尊师重道焉，不使处臣位也。）。

道高于势，而道存于师，故师尊于君。尊师之难，不难于礼而难于心，不难于心而难于道之所存否。师威严，生畏之。师有道，生尊之。无道之君，民起而攻之。无道之师，生起而疾之。

善学者，师逸而功倍，又从而庸之。不善学者，师勤而功半，又从而怨之（从，随也。庸，功也，感师之有功于己。）。**善问者，如攻坚木，先其易者，后其节目，及其久也，相说以解。不善问者反此**（言先易后难，以渐入。）。**善待问者，如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣，待其从容，然后尽其声。不善答问者反此。此皆进学之道也**（此皆善问善答也。）。

孙氏曰：“说，当读为脱。相说以解，谓彼此相离脱而解也。从容，义如‘从容中道’，‘从容以和’。钟虽叩之而无不鸣，然必撞之者不急迫，从容间歇，而后其余声乃尽，若急迫叩之，则钟声有不能尽者矣。”^②不叩不鸣，小叩小鸣，大叩大鸣，待其从容而尽其声。这就是启发式教学。主动权在学生手中，学生先要反复钻研，然后找出问题，然后先易后难，从从容容向老师提出问题。

记问之学，不足以为人师（记问，谓豫诵杂难、杂说，至讲时为学者论之。此或时师不心解，或学者所未能问。）。**必也其听语乎**（听语，听学者所问之语。必待其问乃说之。）。**力不能问，然后语之。语之而不知，虽舍之可也**（舍之须后。）。

备好了课再去讲，不是好老师。学生问什么讲什么，才是好老师。有些内容学生还没接触到或者思考还不够深入，这时老师要主动讲解。讲了还不懂，就等以后再讲。

良冶之子，必学为裘（仍见其家鞴补穿凿之器也。补器者，其金柔乃合，有似于为裘。）。**良弓之子，必学为箕**（仍见其家挠角干也。挠角干者其材宜调，有似于为杨柳之箕。）。**始驾者反之，车在马前**（马子始学驾车之时，随车后而行，故示反之。）。**君子察于此三者，可以有志于学矣**（仍读先王之道，则为来事不惑。）。

博喻，以劝君子志于学也。

① 《礼记集解》，第968页。

② 《礼记集解》，第970页。

古之学者，比物丑类（以事相况而为之。丑，犹比也。）。鼓无当于五声，五声弗得不和。水无当于五色，五色弗得不章。学无当于五官，五官弗得不治。师无当于五服，五服弗得不亲（当，犹主也。鼓声不宫不商，于五声本无所主，然而五声不得鼓，则无谐和之节。五服，斩衰至缌麻之亲。）。

博喻，以劝君子尊师也。

君子曰：“大德不官（谓君也。不官，不拘一职之任也。），大道不器（谓圣人之道不如器施于一物。），大信不约（谓若“胥命于蒲”无盟约。），大时不齐（或时以生，或时以死。）。察于此四者，可以有志于本矣。”（本立而道生，言以学为本则其德于民无不化，于俗无不成。）

博喻，以劝君子务本也。君子以学为本，立大德，成大道，讲大信，顺大时，则民无不化，器无不成，约无不践，物无不生。

三王之祭川也，皆先河而后海，或源也，或委也。此之谓务本（源，泉所来也。委，流所聚也。始出一勺，卒成不测。）。

博喻。海源于河，河源于泉。建国君民，其必由乎学。

（二）孔门私学的课程与教学

西周时期，“学在官府”。“唯官有书，而民无书”；“唯官有器，而民无器”；“唯官有学，而民无学”。^①知识掌握在贵族的手中。春秋后期，“天子失官”，“学在四夷”。孔子十五而志于学，好古敏求，师郯子、师襄、苌弘、老聃，广搜散落民间的三代文献，成为当时的大学者。孔子身体力行，“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿动”，成为当时有名的大贤人。于是，在人们眼里，孔子是一个“仰之弥高，钻之弥坚”的圣人。孔子开创私学，“有教无类”，把他的学问传播到民间，用他的德行感化学生，弟子三千，身通六艺者七十二人。七十子再传师道，儒学大兴。孔门私学属于大学性质，其课程和教学思想直接继承西周传统又有所创新。经孔子编定和整理的六经成为后世儒学教育的经典教材。

1. 六经

《史记·孔子世家》云：“孔子之时，周室微而礼乐废，《诗》《书》缺。追迹三代之礼，序《书》传，上纪唐虞之际，下至秦缪，编次其事，曰：‘夏礼，吾能言之，杞不足征也。殷礼，吾能言之，宋不足征也。足，则吾能征之矣。’观殷夏所损益，曰：‘后虽百世可知也，以一文一质。周监二代，郁郁乎文哉，吾从周。’故《书》传、《礼》记自孔氏。”

“孔子语鲁太师：‘乐其可知也。始作翕如，纵之纯如，皦如，绎如也，以成。’‘吾自卫反鲁，然后乐正，《雅》《颂》各得其所。’”

① 孙培青：《中国教育史》，华东师范大学出版社1992年版，第31—32页。

“古者《诗》三千余篇，及至孔子，去其重，取可施于礼义，上采契、后稷，中述殷、周之盛，至幽、厉之缺，始于衽席，故曰‘《关雎》之乱以为《风》始，《鹿鸣》为《小雅》始，《文王》为《大雅》始，《清庙》为《颂》始’。三百五篇孔子皆弦歌之，以求合《韶》《武》《雅》《颂》之音。礼乐自此可得而述，以备王道，成六艺。”

“孔子晚而喜《易》，序《彖》《系》《象》《说卦》《文言》。读《易》，韦编三绝。曰：‘假我数年，若是，我于易则彬彬矣。’”

“孔子以《诗》《书》《礼》《乐》教，弟子盖三千焉，身通六艺者七十有二人。”

“子曰：‘弗乎弗乎，君子病没世而名不称焉。吾道不行矣，吾何以自见于后世哉？’乃因史记作《春秋》，上至隐公，下讫哀公十四年，十二公。据鲁，亲周，故殷，运之三代。约其文辞而指博。故吴楚之君自称王，而《春秋》贬之曰‘子’；践土之会实召周天子，而《春秋》讳之曰‘天王狩于河阳’。推此类，以绳当世贬损之义。后有王者举而开之，《春秋》之义行，则天下乱臣贼子惧焉。”

依据司马迁的《史记》，《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》都是经过孔子整理的教材。司马迁把这六种教材称为“六艺”，后世奉之为经典，称为“六经”。春秋时期，一方面礼崩乐坏，另一方面各国的内政外交仍保持着礼的文饰。孔子早年学礼，以期达于时用，所教的学生多为偏向于“言语”“政事”的实用人才。自卫返鲁，孔子的学术兴趣转向《诗》《书》《春秋》和《易》等不那么实用却包含更多的文化精神在内的文献，所教的学生亦偏向于“文学”。^①郭沂先生认为孔子的思想经历了三个发展阶段，从礼学到仁学到易学。^②三阶段明显地表现出向内转和向上追寻的过程。

司马迁说孔子以《诗》《书》《礼》《乐》教，又说孔子弟子中身通六艺的七十二人，大约因为孔子一生的主要教材是《诗》《书》《礼》《乐》四种，《易》与《春秋》是孔子晚年所治，只有子夏等少数弟子能亲聆孔子讲《易》与《春秋》。但《易》与《春秋》既经孔子编定，弟子无有不学的。以《诗》《书》《礼》《乐》教弟子，与《礼记·王制》所说的“乐正崇四术，立四教，顺先王《诗》《书》《礼》《乐》以造士”的做法完全一样。所以说，孔子直接继承了西周大学教育人文化的传统。这种教育把书、数、射、御、稼、圃之类的实用知识排除在大学课程之外，^③目的在于培养文质彬彬的君子。

① 钱穆《国史大纲》，商务印书馆1996年版，第100页：“孔子在未为鲁司寇以前，已有许多弟子，如颜渊、子路、冉有、宰我、子贡之徒是也。孔子老年返鲁以后，又有许多弟子，如子游、子夏、曾子、子张、有子之徒是也。大抵孔门前辈弟子，多颇有意政事实际的活动；后辈弟子，则多偏向于《诗》《书》文学之研究。”

② 郭沂：《郭店竹简与先秦学术思想》，上海教育出版社2001年版，第三卷第二篇。

③ 《论语》中孔子自己说：“吾少也贱，故多能鄙事。”《论语》中有孔子亲自驾车的记载，《礼记》中有孔子表演射箭的记载。可见孔子自己掌握了很多实用知识，但他并不教学生实用知识。有学生向他请教稼圃之类的事，被孔子婉言拒绝了。

培养文质彬彬的君子为什么要以六经为教材呢？有两段话值得精思。一段是《论语·泰伯》中所说的“兴于诗，立于礼，成于乐。”

关于诗教，孔子有如下论述：“小子何莫学乎诗？诗，可以兴，可以观，可以群，可以怨。迩之事父，远之事君，多识于鸟兽草木之名。”（《论语·阳货》）“不学诗，无以言。”（《论语·季氏》）“子谓伯鱼曰：‘女为《周南》《召南》矣乎？人而不为《周南》《召南》，其犹正墙面而立也与？’”（《论语·阳货》）“诵《诗》三百，授之以政，不达；使于四方，不能专对；虽多，亦奚以为？”（《论语·子路》）“兴”是启发、鼓舞、感染的意思。朱熹《四书集注》：“诗本性情，有邪有正，其为言既易知，而吟咏之间，抑扬反覆，其感人又易入。”“诗可以兴”是说诗歌能感发情志。“观”即所谓“观风俗之盛衰”^①，通过诗中所描写的人物和事件认识社会。“群”即所谓“群居相切磋”^②，大家聚在一起讨论诗歌，互相感染，互相提高。“怨”即所谓“怨刺上政”^③，用诗歌表达对不良政治的不满。四者皆情，相摩而成其大。王夫之《诗绎》说：“于所兴而可观，其兴也深；于所观而可兴，其观也审；以其群者而怨，怨愈不忘；以其怨者而群，群乃益挚。出于四情之外，以生起四情；游于四情之中，情无所窒。”总之，诗教能激发人的情感；引导人在体察风物人情、相互切磋的活动中完善情感；让人委婉地表达对社会的不满情绪；还可以帮助人了解大自然，从大自然中获得启迪。因此，受过良好诗教的人通情达理，近能事父，远能事君。相反，不学诗就像面对墙壁站着一样什么也看不见，不通人情，遇事说不出一个道理来。

兴、观、群、怨、事父、事君还非常具体地说明了学诗的方法。

第一，读诗最重要的是体会诗中所表达的情感。“诗本性情”，情是文学艺术区别于社会科学与自然科学的本质特征，也是诗教如此重要的关键所在。但情感不是抽象的概念能够表达的，它蕴含在具体可感的形象中。

第二，要通过“观”来感悟诗中的情。观一方面指借助诗中语言的引导想象诗所描绘的形象，另一方面指联系诗中的形象观察自己和周围的社会。

第三，“诗无达诂”，每一个人对同一首诗的感悟是不同的，因此学诗要相互切磋。

第四，被激发的情感要及时表达出来，特别是要把怨恨和不满宣泄出来。积怨太深太久妨碍人的健康成长。

第五，更重要的是学以致用。诵《诗》三百，近不能事父母，远不能治国安邦，虽多无益。

“人情者，圣王之田也。修礼以耕之，陈义以种之，讲学以耨之，本仁以聚之，

① 《论语集解》引郑玄注。

② 《论语集解》引孔安国注。

③ 同上。

播乐以安之。”（《礼记·礼运》）圣人设教，本乎民情。没有情感教育其他教育都是空中楼阁，就像没有田地无法耕种一样。诗教是其他一切教育的基础，所以孔子主张教育要从诗歌开始。包咸《论语章句》：“兴，起也，言修身当先学诗也。”《大戴礼记·卫将军文子》：“夫子之施教也，先以诗。”人之情源于所欲，感于物而生。就其个体性而言，一切情感都是合理的。就其社会性而言，只有那些不伤害他人的情感才是合理的。而人既是个体的又是社会的，孔子对人的社会性有深刻的认识，他的“仁学”就是“人学”。因此，从人的社会性来看，情有正有邪。激发什么样的情感，鼓舞什么样的意趣，修造什么样的“情田”，是诗教首先要解决的问题。人情孰正孰邪？孔子的标准是什么？子曰：“《诗》三百，一言以蔽之，曰：‘思无邪’。”（《论语·为政》）后来的儒家无法理解孔子的这个标准，朱熹就认为《诗》有正邪。三百篇中有反剥削、反压迫的，有反抗不合理婚姻的，有追求爱情自由的，甚至有描写野合的，用“三纲五常”的标准来衡量，怎么能说无邪呢？的确，后儒认为邪的东西孔子认为并不邪。夫子之道一以贯之的“忠”和“恕”是以“己”（我）为中心的。“忠”者“心”“中”真实无妄的思想情感；“恕”者人心“如”己“心”。所以“忠恕之道”的完整表达是：“己欲立而立人，己欲达而达人。”“己所不欲，勿施于人。”“情田”的肥瘠就是己之欲与不欲。但是，我们不要忘记“情田”二字的另一层含义。既然是田，就得有边界。子曰：“《关雎》，乐而不淫，哀而不伤。”（《论语·八佾》）不淫不伤是边界。“窈窕淑女，君子好逑”，就像雉鸣关关和鸣，求其友声一样，是很自然的事情。但是今日求此明日求彼，滥而多（淫），就不对了。后儒视情为恶，欲灭之而后快，其去夫子之道远矣，天渊可比。夫子之施教也，先以诗，以造情田。大哉，夫子！道之不传也，久矣！

诗教激励人的志向，启发人的情感，造就的是生龙活虎、热情奔放、敢怒敢怨的真实鲜活的人。但诗教所陶冶的情感本体还只是朴素的材质，如同一块璞玉，需要雕琢。诗教之得，材；诗教之失，野。救野莫若文，成文莫若礼，故夫子继之以礼教。如果说诗教教育人懂得人有什么欲望和情感，欲望和情感是在什么样的社会关系和社会活动中形成的，那么礼教的目的则是要教育人节制和约束个人的欲望与情感，在具体的活动中如何“立人”“达人”而不害人。礼是一整套具体可操作的行为规范。它首先将人按等级排了一个次序（人伦），然后规定什么人在什么情况下做什么事情。从衣食住行到治国平天下，从天文历法到青铜冶炼，细大不捐，应有尽有，可以说是古代的百科全书。学了礼就知道什么时候什么情况下怎样行动，所以说“立于礼”。等级制度是不合理的，道家、墨家、农家都在某种程度上反对等级制度。春秋时期“礼崩乐坏”，孔子以“克己复礼”为己任，不能简单地理解为复古以维护奴隶主贵族的利益。孔子推崇礼教，认为情感必须受理性的约束，基于他对礼教作用的深刻认识。

第一，孔子是在考察了三代教育的得失之后才得出因周礼而有所损益的主张的。“子曰：‘夏道尊命，事鬼神而远之，近人而忠焉。先禄而后威，先赏而后罚，亲而不尊。其民之敝，蠢而愚，乔而野，朴而不文。殷人尊神，率民以事神，先鬼而后礼，先罚而后赏，尊而不亲。其民之敝，荡而不静，胜而无耻。周人尊礼尚施，事鬼敬神而远之，近人而忠焉。其赏罚用爵列，亲而不尊。其民之敝，利而巧，文而不惭，贼而蔽。’”（《礼记·表记》）从尊命到尊神到尊礼，体现了人的主体性地位的提高，但周礼之弊在于忠信不足而仪文有余。“救野莫如敬，故殷人承之而尊神，尊神则尚敬也。”“救鬼莫若文，故周人承之而尊礼尚施，尊礼尚施则文胜。”^①殷周救弊的办法是改弦易辙，另立文物，结果是旧弊去而新弊生。孔子有鉴于三代得失，主张存周之“文”而实之以“质”，培养文质彬彬的君子。

第二，孔子深刻地认识到要教育好那些越礼僭位、“文而不惭”的伪君子是很难的。他说：“先进于礼乐，野人也；后进于礼乐，君子也。如用之，则吾从先进。”（《论语·先进》）那些没有爵位的“野人”保持了原始的质朴，如果文之以礼，能成为文质彬彬的治国人才。而那些世袭爵位的“君子”利欲熏心，“巧言令色”，已丧失了仁德，礼对他们来说只是文饰而已，这些人是治理不好国家的。因此，孔子大胆地挑战“赏罚用爵列”的制度，主张礼下庶人，提出“有教无类”的伟大教育思想，为大变革时期的各国统治阶层输送了一大批“身通六艺”的治国人才。

第三，孔子深究了“礼”之“理”，他的礼教不是简单的仪文记诵或依文习礼，而是教育学生探讨礼的实质，循礼归仁，掌握治国平天下的大道理，他的“礼教”更多的是“理教”。典型的例子是与宰我关于“三年之丧”的讨论。孔子坚持“三年之丧”是因为“子生三年，然后免于父母之怀”，故而“有三年之爱于其父母”（《论语·阳货》）。礼之理无非一个“情”字，有了诗教的基础，理解礼之理就不难了。《论语》和《礼记》中孔子常常以诗释礼，以致他的学生形成了一种习惯，讲过一番道理后总要引用一句诗加以证明。在孔子看来，丧失了爱人的仁心才是真正的“礼崩乐坏”。“礼云礼云，玉帛云乎哉！”（《论语·阳货》）“觚不觚，觚哉！觚哉！”（《论语·雍也》）这样的深沉、痛切而又无可奈何的感叹《论语》中随处可见。

第四，孔子主张对周礼有所损益。子曰：“殷因于夏礼，所损益，可知也；周因于殷礼，所损益，可知也。其或继周者，虽百世，可知也。”（《论语·为政》）孔子的发展观是不割断历史，因时弃旧布新。当文采郁郁的周礼遭到毁弃的时候，孔子以维护周礼为己任，但他并不拒绝合“理”的变革。子曰：“麻冕，礼也；今也纯，俭，吾从众。拜下，礼也；今拜乎上，泰也。虽违众，吾从下。”（《论语·子罕》）礼下庶人后出现了许多新问题，孔子及其门人实际承担起了“钻燧改火”的

① 《礼记集解·表记》。

历史使命。有子曰：“礼之用，和为贵。先王之道，斯为美。小大由之，有所不行；知和而和，不以礼节之，亦不可行也。”（《论语·学而》）大事小事都依成礼而动，有时候是行不通的，但只凭“和”的原则办事，不用具体可操作的礼调节行为，有时候也行不通。因此，根据时势的变化及时为老百姓制定合“理”的行为规范显得尤为迫切。

第五，孔子推行礼教，还有更深层次的原因：中庸。子曰：“道之不行也，我知之矣：知者过之，愚者不及也。道之不明也，我知之矣：贤者过之，不肖者不及也。”（《礼记·中庸》）智者、贤者指那些冷峻而透彻地看穿了现实的人，如楚狂接舆、荷蓀丈人、长沮、桀溺等人。愚者、不肖者指普通老百姓和统治者。两者之间距离很大，谁也影响不了谁，结果现实依旧是现实。孔子主张中道而行，智者退一步，愚者进一步。既维护等级制度，又要在等级制度内形成符合社会进步要求的人伦关系。大家首先依礼而动，把自己约束起来，然后在一种稳定的社会关系中逐渐培养起合于人情的宽容精神和仁爱精神，最终实现“无体之礼”的目标。在具体问题上，对那些不合情理的越礼行为，孔子坚决反对，这种例子很多。而对那些合情合理的越礼行为，孔子的态度是宽容的，甚至他自己就有越礼的行为，这种例子也不少，如厚葬颜回、子见南子、欲往事公山弗扰、关于“直躬”的讨论以及对管仲的评价等。孔子与子夏的一番谈话更能说明问题。“子夏曰：‘敢问何谓三无？’孔子曰：‘无声之乐，无体之礼，无服之丧，此之谓三无。’子夏曰：‘三无既得略而闻之矣，敢问何诗近之？’孔子曰：‘夙夜基命宥密’，无声之乐也。‘威仪逮逮，不可选也’，无体之礼也。‘凡民有丧，匍匐救之’，无服之丧也。”（《礼记·孔子闲居》）可见孔子并不拘泥于礼的形式。对于那些懂得礼的精神实质的人来说，礼的形式是自由的。但是，智者和愚者之间如果存在多重标准（名不正），愚者就会无所适从。因此对待礼的问题上孔子的宽容又是很有局限的。颜渊问实现仁德的行动纲领，孔子回答说：“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿言，非礼勿动。”（《论语·颜渊》）智者退一步，愚者进一步，大家依礼而动，社会就有了秩序。但这只是孔子的愿望而已，统治者不愿进这一步，他们继续杀伐和掠夺；智者也不愿意退这一步，他们情愿与鸟兽同居。

诗教是情感教育，礼教是理性教育。情感是个人对社会的体验，理性是社会对个人的要求。合情的不一定合理，合理的不一定合情。个人与社会是矛盾的统一体。孔子的教育是以社会为本位的，当情感与理性发生冲突时，他要求克制个人情感。“克己复礼为仁。一日克己复礼，天下归仁焉。”（《论语·颜渊》）然而克制情感必然产生消极情绪，情感长期被压抑，人会变得安于现状，不求进取。更严重的后果是，表面上以礼作文饰，暗地里追求欲望的满足。周代推行礼教，“其民之敝，利而巧，文而不惭，贼而蔽”。礼教之弊，孔子看得很清楚。如何救礼教之弊？孔子的做法是前有诗教后有乐教，诗教陶冶一个朴素的情感

本体，乐教在更高的层次上回到情感本质上去，达到情感与理性的和谐统一，塑造一个理性的情感本体。情感与理性的和谐统一标志着一个人人格的最终形成，所以说“成于乐”。

“乐者，乐也。君子乐得其道，小人乐得其欲。以道制欲，则乐而不乱；以欲忘道，则惑而不乐。是故君子反情以和其志，广乐以成其教。”（《礼记·乐记》）广义地说，“乐”就是使人快乐的东西。但使人快乐的东西差别很大，领悟到天地和人生的正道是快乐的；欲望得到满足也是快乐的。两种快乐的最终结果不同：正道直行，节制不合于人道的个人欲望，则既能获得快乐又不至于引起纷争；只顾满足个人欲望，伤天害理，结果是纷争迭起、陷入困惑而得不到快乐。所以要达到不乱不惑人乐己乐的目标，就要广泛推行乐教，从理性教育回到情感教育的起点上，让情感归于正道，达到情感与理性的和谐统一。

那么，建立在礼教基础上的乐教与礼教的基础诗教有什么不同呢？“颜渊问为邦。子曰：‘行夏之时，乘殷之辂，服周之冕，乐则《韶》《舞》。放郑声，远佞人。郑声淫，佞人殆。’”（《论语·卫灵公》）孔子对郑诗与郑声的不同态度正好说明了诗教与乐教的区别。《诗经》中存《郑诗》和《卫诗》共三十一首，其中绝大部分是爱情诗。郑诗卫诗“无邪”，初学者要学习这些诗；郑声卫声“淫”，修道者应舍弃这样的乐。可见由于施教的对象不同，所要达到的目标不同，所遵循的原则也不同。

十五岁入大学，始通人情，应该顺着少年的天性进行教育，让他们广泛地接触和感知多姿多彩的世界，培养他们丰富的情感和想象力，从而产生好奇心，树立远大的志向。因此，邪与不邪的边界应宽阔一些，给如同春天一般的少年留下自由发展的广阔空间。一种情感只要其本身不过分（乐而不淫，哀而不伤），这种情感就是“正”的。如果一开始就用社会的、理性的、严格的标准来约束学生，学生的自然天性就会被遮蔽，心灵就会受到伤害。“子在陈，曰：‘归与！归与！吾党之小子狂简，斐然成章，不知所以裁之。’”（《论语·公冶长》）狂放而志向远大，文采斐然，显然是诗教的结果，再裁之以礼，就是文质彬彬的君子了。后儒不懂诗教深意，过早约束儿童的天性，教育出来的人要么是安分守己、不求进取、懦弱无能的顺民，要么是虚伪无耻、阴险狡诈的伪君子。乐教的对象是受到了良好的诗教和礼教的成年人，所追求的目标是“乐得其道”，是归于仁后的理性自由，是情感与理性的和谐。因此，邪与不邪的边界就狭小了许多。划定这一边界的是“道”是“仁”是“理”，“通伦理”的、“象德”的、圣人所作的、像《韶》和《武》那样的乐才是“正声”。如果已被礼约束起来的情感又被“淫声”鼓动，就会有伤风败俗的越礼行为，所以只有正声才是用于施教的乐。

然而，如前所述，情与理有时是相冲突的，依礼而动会有不快乐的时候。不快乐有两个原因，一是因为礼约束了情感，二是因为礼造成的不平等。重新回到

情感的起点上“修内”，使诗教所兴起的情感归于“道”，才能达到情感与理性的和谐统一，达到内心归于仁爱的宁静与平和。《乐记》中反复说：“乐也者，动于内者也；礼也者，动于外者也。”“乐所以修内也，礼所以修外也。礼乐交错于中，发形于外。是故其成也怗，恭敬而温文。”放郑声，兴《韶》《武》，所以修内也。《乐记》说：“正声感人，而顺气应之，顺气成象，而和乐兴焉。”“乐也者，圣人之所乐也，而可以善民心。其感人深，其移风易俗，故先王著其教焉。”又说：“是故先王之制礼乐也，非以极口腹耳目之欲也，将以教民平好恶，而反人道之正也。”内心情感归于仁爱，箪食瓢饮不改其乐，这就是乐教所要达到的最终目标。礼教所造成的不平等也可以通过乐教在情感层次上填平。《乐记》说：“乐者为同，礼者为异；同则相亲，异则相敬。”“礼义立，则贵贱等矣；乐文同，则上下和矣。”上下相亲相敬，内心宁静和乐，乐教最终实现了儒家的社会理想，也最终完成了儒家的人格塑造。

另一段值得深思的话见于《礼记·经解》：“孔子曰：入其国，其教可知也。其为人也，温柔、敦厚，《诗》教也。疏通、知远，《书》教也。广博、易良，《乐》教也。絜静、精微，《易》教也。恭俭、庄敬，《礼》教也。属辞、比事，《春秋》教也。故《诗》之失愚，《书》之失诬，《乐》之失奢，《易》之失贼，《礼》之失烦，《春秋》之失乱。其为人也，温柔、敦厚而不愚，则深于《诗》者也。疏通、知远而不诬，则深于《书》者也。广博、易良而不奢，则深于《乐》者也。絜静、精微而不贼，则深于《易》者也。恭俭、庄敬而不烦，则深于《礼》者也。属辞、比事而不乱，则深于《春秋》者也。”

孔颖达疏：“孔子曰：‘入其国，其教可知也’者，言人君以六经之道各随其民教之。民从上教，各从六经之性。观民风俗则知其教。故云‘其教可知也’。‘温柔、敦厚，《诗》教也’者，温谓颜色温润，柔谓情性和柔。《诗》依违讽谏不指切事情，故云温柔、敦厚是《诗》教也。‘疏通、知远，《书》教也’者，《书》录帝王言诰，举其大纲，事非繁密，是疏通。上知帝皇之世，是知远也。‘广博、易良，《乐》教也’者，《乐》以和通为体，无所不用，是广博。简易良善，使人从化，是易良。‘絜静、精微，《易》教也’者，《易》之于人，正则获吉，邪则获凶，不为淫滥，是絜静。穷理尽性，言入秋毫，是精微。‘恭俭、庄敬，《礼》教也’者，《礼》以恭逊、节俭、齐庄、敬慎为本，若人能恭敬、节俭，是《礼》之教也。‘属辞、比事，《春秋》教也’者，属，合也，比，近也。《春秋》聚合会同之辞，是属辞。比次褒贬之事，是比事也。凡人君行此等六经之教以化于下，在下染习其教还有六经之性。故云《诗》教、《书》教之等故。‘《诗》之失愚’者，《诗》主敦厚，若不节制，则失在于愚。‘《书》之失诬’者，《书》广知久远，若不节制，则失在于诬。‘《乐》之失奢’者，《乐》主广博和易，若不节制，则失在于奢。‘《易》之失贼’者，《易》主絜静严正，远近相取，爱恶相攻，若不节制，

则失在于贼害。‘《礼》之失烦’者，《礼》主文物，恭俭庄敬，若不能节制，则失在于烦苛。‘《春秋》之失乱’者，《春秋》习战争之事，若不能节制，失在于乱。此皆谓人君用之教下，不能可否相济，节制合宜，所以致失也。‘其为人也，温柔、敦厚而不愚，则深于《诗》者也’，此一经以《诗》化民，虽用敦厚，能以义节之，欲使民虽敦厚不至于愚，则是在上深达于《诗》之义理，能以《诗》教民也，故云‘深于《诗》者也’。以下诸经义，皆放此。”

孙希旦《礼记集解》《经解》一篇的题解说：“古者学校以《诗》《书》《礼》《乐》为四术。《易》掌于大卜，第为卜、筮之书，然春秋时，学士大夫多能言其义者。《春秋》者，列国之史，非独鲁有之。《国语·晋语》司马侯曰‘羊舌肸习于《春秋》，乃使叔向傅太子彪’。《国语·楚语》‘庄王使士亹傅太子箴’，‘问于申叔时，叔时曰“教之《春秋》，而为之耸善而抑恶焉，以戒劝其心。”是《易》与《春秋》亦先王之所以教人者也。盖四术尽人皆教，而《易》则义理精微，非天资之高者不足以语此；《春秋》藏于史官，非世胄之贵或亦莫得而尽见也。孔氏赞《周易》，删《诗》《书》，定《礼》《乐》，修《春秋》，因举六者而言其教之得失，然其时犹未有《经》之名。孔子没后，七十子之徒尊孔子之所删定者，名之为《经》，因谓孔子所语六者之教为《经解》尔。”

孔颖达和孙希旦的题解讲得很明白了，孔子以六经教弟子，是要培养弟子温柔敦厚、疏通知远、广博易良、洁静精微、恭俭庄敬、属辞比事的品性，同时要避免出现愚鲁、诬妄、奢侈、贼害、烦苛、混乱的极端。六经教育西周各国早已有之，然而终不免春秋末年的礼崩乐坏和长期的社会动乱，孔子并不是一个简单地维护西周旧制度的人，而是一个深刻的历史批判家。他清醒地认识到，任何经典的教育都有得有失，不能深刻理解经典教育的得失，很容易走向极端，适得其反。《诗》教是文学教育，文学是研究和表达情感的学问，文学作品以情动人，“乐而不淫，哀而不伤”，“思无邪”的文学作品使人温柔敦厚。哀乐有过，思涉于邪，这样的文学作品激发并放纵人的情感而不知节度，使人狂放不羁，愚蠢而又鲁莽。《书》记载春秋以前的古代圣王之事，学得好能站得高，看得远，临事不乱，大而化之。学得不好则夸夸其谈，诬妄不实，成事不足，败事有余。《乐》像《诗》一样，都是表达情感的，但音乐表达情感的方式与诗歌有所不同，诗的表达方式是赋、比、兴，把具体的形象描绘出来，以有情之境感动人。音乐以宫、商、角、徵、羽相和合，表达具体情境中的情感，其形象需要听者运用想象来补充。有情境的音乐，其五音的和合也必须依据乐理，高深的音乐则已超越了具体的情境，引商刻羽，杂以流徵，是纯粹依据乐理创作的。因此，音乐学好了，理无不通，情无不顺，理通故广博，情顺故易良。但音乐教育亦有所失，宫商角徵羽有最繁富的组合，丝竹金石革有最奢华的制作，追求繁富和奢华，则失去了音乐和理性与情感，也无法达到培养文质彬彬的君子的根本目的。《易》为卜、筮之书，内

含高深的玄理，学《易》者，须沐浴斋戒，洗心藏密，故洁净而又安详。学《易》者探赜索隐，深思远谋，故精深入微。学《易》之失则是入于隐密精微，以致伤害常人敦厚质直之情，成为幽隐险怪的阴谋家。《礼》为行为规范，学《礼》的人恭俭庄敬，自不待言。然而《礼》教亦有所失，曲礼三千，烦杂而苛严，若不懂得“礼之用，和为贵”的精神实质，拘泥于繁文缛节，则会丧失人的自然本性。《春秋》记载的是列国政事，聚合列国交往的外交辞令，比次列国褒贬之事，学好了《春秋》则说话严谨，做事有比照。但学过头儿了，则说话无生气，无情趣，像个外交官。此在其次，常以历史事件比附当今时事，怨刺上政，很可能被视为动乱分子。

孔子比老子伟大的地方在于孔子并不因为礼崩乐坏的现实而彻底抛弃礼乐文化，而是冷静客观地分析传统文化和教育的得失，扬其善，去其弊，在继承传统的基础上有所损益和创新。“五四”以来，先是因清末内政的腐败和外事的失败——这种情况屡屡发生在末世王朝——而彻底否定传统文化，近二十年来传统文化在部分学者中热了起来，但很少有人能像孔子那样深思传统文化之弊，不知何当损何当益，创新没有本原。

更值得称赞的是，如孙希旦所言，孔子之前《易》与《春秋》并非一般的大学教材，孔子赞《易》作《春秋》，与“四术”合而有“六经”。西周的学校以《诗》《书》《礼》《乐》教弟子，如《史记》所言，孔子最初也是教《诗》《书》《礼》《乐》。孔子晚年为什么要把《易》与《春秋》列为教材呢？从孔子自己的论述来看，《易》长于思维能力的培养，《春秋》长于政务能力的训练。此二经比传统的四经更具有实用性。孔子在继承西周大学教育人文性，反对技术性和实用性的同时，又将思维能力和政务能力的培养引入大学教育中，使学生的人文素养、思维能力和处事能力都得到提高。这不能不说是一个伟大的创造。

2. 孔子的大学

孔子从一个早年丧父、“少也贱”的苦难少年成长为一个中华民族乃至世界各民族景仰的圣人，他一生所走过的道路是一条自己开辟的“大学之道”。他自述自己成长的道路说：“吾十有五而志于学，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲，不逾矩。”（《论语·为政》）

朱子解曰：“‘吾十有五而志于学’：古者十五而入大学。心之所之谓之志。此所谓学，即大学之道也。志乎此，则念念在此而为之不厌矣。‘三十而立’：有以自立，则守之固而无所事志矣。‘四十而不惑’：于事物之所当然，皆无所疑，则知之明而无所事守矣。‘五十而知天命’：天命，即天道之流行而赋于物者，乃事物所以当然之故也，知此则知其极精，而不惑又不足言矣。‘六十而耳顺’：声入心通，无所违逆，知之之至，不思而得也。‘七十而从心所欲，不逾矩’：从，如字。从，随也。矩，法度之器，所以为方者也。随其心之所欲，而自不过于法度，安而行之，不勉而中也。”

愚谓“十有五而志于学”，深于《诗》教也。“三十而立”，深于《礼》教也。“四十而不惑”，深于《书》教也。“五十而知天命”，深于《易》教也。“六十而耳顺”，深于《乐》教也。“七十而从心所欲，不逾矩”，深于《春秋》教也。

“七十而从心所欲，不逾矩”，即自由自在而不超越法度，这是人生的最高境界，真正的自主的境界、自由的境界、自在的境界。孔子在人生的暮年达到了人生最辉煌灿烂的生命体验的高峰。圣人非生而知之，而是一生不懈地追求，“学而不厌，诲人不倦”，闻善而徙，闻过则改的结果。由于一生不懈地追求，孔子在人生的每个阶段都达到了人生的理想目标。

十五成童，始通于情，正是在“离经辨志”的年龄，孔子始志于学。“心之所谓之志”，所谓心之所之，即心中所向往，心中所梦想，心中所依恋，心中所怀念。“诗言志”，诗歌表达和激励人的心志，“乐而不淫，哀而不伤”，“思无邪”的《诗》能将青少年的志向引向正确的方向。大学始教，皮弁祭菜，小雅肄三，就是用诗歌来激励初入学的学子们的志向。孔子年轻时大约如“吾党之小子”一样，狂狷而且文采斐然。这一点，从老子的一段话中隐约能看出。《史记·老庄申韩列传》说：“孔子适周，将问礼于老子。老子曰：‘子所言者，其人与骨皆已朽矣，独其言在耳。且君子得其时则驾，不得其时则蓬累而行。吾闻之，良贾深藏若虚，君子盛德，容貌若愚。去子之骄气与多欲，态色与淫志，是皆无益于子之身。吾所以告子若是而已。’”“骄气与多欲”“态色与淫志”是盛德若愚、深藏若虚，蓬累而行的老子对年轻的孔子的印象。在老子看来，一个普通老百姓向周守藏室之史问礼，是很轻狂的举动。老年人总是教导年轻人不要骄傲，要稳重。其实错了，年轻的时候不狂，什么时候狂呢？年轻的时候无大志，什么时候有大志呢？年轻的时候不神采飞扬，什么时候神采飞扬呢？但年轻人的狂应是有志于学的狂，有志于干大事业的狂。孔子问礼于老子，确实很狂，但这是志于学的狂，以仁为己任的狂。正因为有这样的狂劲儿，孔子才开创了儒家私学。

但是，如前所述，由《诗》所兴起的狂劲儿需要用《礼》来裁抑，使之合于规范和法度。“三十而立”，是立于礼，是达到了知类通达、强立而不反的境界。带着年轻时的狂劲儿走入社会，很容易越出轨道。读书的时候狂一点儿不要紧，参加工作了仍然狂傲不羁，则难以立足于社会。要在社会上站得稳，立得起来，打不倒，就要有本事，光有志向是不行的。那时的儒生读书的出路是做官，所谓“学而优则仕”是也。当官要有什么本事呢？当官要懂得典章制度。典章制度就是礼，所以说“立于礼”。立于礼不是简单地把仪文背下来，能照着做就行了，而是要做到“强立而不反”。按照《学记》的说法，要经过离经辨志、敬业乐群、博习亲师、论学取友、知类通达五个阶段，十年的时间，才能达到强立而不反的境界。孔子大约用了十五年，那是因为孔子“少也贱”，要干很多的“鄙事”养家糊口，不像贵族子弟那样有很多时间在大学里读书。现在的大学生出路很多，可以当官，

可以发财，可以教书，等等，各行各业各有各的本领，立于礼不够，要立于专业。立于专业有小成和大成之分，小成只是懂技术，大成是在懂技术的基础上又懂哲学，即所谓的“知类通达”。

深于《礼》教仅能在社会上立足，真正走进社会，将面临各种各样的困难和困惑。许多事情不是按规定和制度能够办好的，许多事情也并不是按照规定和制度在办，这就是现实。读书出身的学生，走进社会后都要面对这样的现实。然而，学生的脑子里满是“礼”或“专业”的条条框框，面对现实必然会有困惑甚至痛苦。怎么办？到历史中寻找解决现实问题的答案。《书》中记载着古代圣王处理现实政治生活中重大问题的智慧，先王处理重大问题时所凭借的是礼的精神而不是礼的条文，如果依照条文的要求，商灭夏桀，武王伐纣，都是有违大礼的。《书》不但教给人处理复杂问题的智慧，而且还教人以宽阔的胸怀看待复杂的现实问题。大学里出来的学生，总是对现实不满，甚至产生厌世的悲观情调。历史则告诉我们，最糟糕的事情、最险恶的用心、最恶劣的行为历史上都曾经有过，正义与邪恶的斗争从来不曾停止过。深于《书》教，则心胸疏朗通达，站得高，看得远，面对复杂的现实问题不再困惑，能等待时机，也能抓住时机，能按制度办事，也懂得权变。孔子去见南子——一个名声不好的妇人，学生不高兴。孔子欲往，公山弗扰——一个叛国者，学生感到困惑。孔子却看得远一些，一个乱邦，有君子去治理，周道将得到恢复。现在的学生，走进社会后开始多少有些困惑，没过多久也就不惑了，但不是找到了历史智慧，而是放弃了自己的理想。这是因为他们虽然也学了一点儿“礼”，但远远没有达到强立而不反的境界，在现实当中碰几个钉子，很快就放弃了原来所学的，与没有受过教育的人没什么两样。这是教育的失败。

深谙典章，精通史籍，面对现实不再困惑，就能解决现实问题，实现心中的理想吗？孔子到了公山弗扰那里，真的就能把一个乱邦治理好吗？历史并不按照个人的意愿发展，世间的事情有许多是非人力可为的，这就是天命。不知天命，想依照个人的理想，凭借个人的智慧改变现实，很可能铸成大错。子曰：“不知命，无以为君子。”（《论语·尧曰》）知道天命的才称得上君子。如何才能知天命呢？学《易》。《易·乾》：“彖曰：大哉乾元！万物资始，乃统天。云行雨施，品物流形，大明终始，六位时成，时乘六龙以御天。乾道变化，各正性命。”六爻得位，谓之各正性命，“初九，潜龙勿用。九二，见龙在田，利见大人。九三，君子终日乾乾，夕惕若，厉，无咎。九四，或跃在渊，无咎。九五，飞龙在天，利见大人。上九，亢龙有悔。用九，见群龙无首，吉。”六爻皆命也。以初九而跃于渊，不知命也。以九五而潜于渊，亦为不知命也。孔子壮年多有议论，或曾犯过，故而感叹道：“加我数年，五十以学《易》，可以无大过矣。”（《论语·述而》）学《易》之后，孔子以知天命之年开坛讲学，后来还带着一帮弟子周游列国，知其不可为

而为。此亦天命，学生不理解，仪封人劝他们说：“二三子，何患于丧乎？天下无道也久矣，天将以夫子为木铎。”（《论语·八佾》）做一个文化的传播者，这就是孔子的天命。

知天命则不至于妄作，不至于犯大错误。然而，不知天命的人可以浑浑噩噩地过日子，只要能遵循日常的规范，就能平安地度过一生。知天命的人则不然。若生于盛世，知天命的君子积极有为，成就天下，人生的价值得以实现，其乐无穷。若生于末世，知天命的君子潜隐不现，命与时乖，心有忧愤。《系辞下》说：“《易》之为书也，其于中古乎？作《易》者，其有忧患乎？”又说：“《易》之兴也，其当殷之末世，因之盛德邪？当文王与纣之事邪？是故其辞危。危者使平，易者使倾；其道甚大，百物不废。惧以终始，其要无咎，此之谓《易》之道也。”《易》产生于危难时代，有强烈的忧患意识，深于《易》教者必如是。如何排遣心中的忧愤或者表达心中的欣喜？学《乐》。如上文所言，圣人所制作的音乐中正平和，深于《乐》教则广博易良而无奢，理无不通，情无不顺，声入心通，无所违逆，不思而得，不虑而成，不独“耳顺”也。

然而，学至于此犹有未成者。深于《乐》教只是个人的内心归于仁厚而达至宁静，只是对于潜隐不现、无可奈何的自我排遣。争于剥复，以图振起，^①才是潜龙之德。潜隐于渊而能有所作为，为所欲为而不超越法度，这境界是自由的境界、自在的境界，是人生体验的高峰。如何才能达到？学《春秋》。孔子自卫返鲁，不再参与现实的政治生活，删《诗》《书》，序大《易》，赞《周礼》，正《雅》《颂》，述而已，唯《春秋》为孔子所创作。《史记·孔子世家》云：“子曰：‘弗乎弗乎，君子病没世而名不称焉。吾道不行矣，吾何以自见于后世哉？’乃因史记作《春秋》，上至隐公，下讫哀公十四年，十二公。据鲁，亲周，故殷，运之三代。约其文辞而指博。故吴楚之君自称王，而《春秋》贬之曰‘子’；践土之会，实召周天子，而《春秋》讳之曰‘天王狩于河阳’。推此类，以绳当世贬损之义。后有王者举而开之，《春秋》之义行，则天下乱臣贼子惧焉。”以一个知识分子而能使乱臣贼子惧，孔子诚素王也。为学至此境界，亦可谓止于至善也矣。

（三）稷下学宫的课程与教学

1. 兴衰

西周官学兴盛。到春秋时期，自孔子开创儒家私学后，又有墨家私学。墨者为工肆之人，对儒家所推崇的经典并不感兴趣，而主张学习科学技术知识。到战国时期，各家各派形成百家争鸣的局面，并产生了一所半公半私的大学——稷下学宫。稷下学宫是战国时期齐国的一所著名大学。《战国策·齐策》说：“谈说之

① 参见《易》之《剥》《复》二卦。

士，会于稷下，盖齐人于稷下立学舍也。”意思是说稷下学宫是自然而然形成的，很多学者会集稷下讲学论道，政府给这些学者建些住房作生活和讲学之用，并给予他们一些资助，一所大学就办成了。这种说法大体不错。正因为如此，稷下学宫到底创建于何时，很难说清楚。齐国是春秋时期的一个大国，周王朝衰落后，齐国最先起来会合诸侯，四方游士会于齐国都城，早在姜齐桓公小白时便是如此。至于什么时候建起学舍，史籍并无明确记载。据白奚先生的考证，稷下学宫草创于田齐桓公午，发展于齐威王，兴盛于齐宣王，衰落于齐湣王，中兴于齐襄王，终结于齐建王。前后一个半世纪（从公元前 374 年到公元前 221 年）。^①稷下学宫兴盛时会集学者上千人。《史记·田敬仲完世家》说：齐宣王时，“稷下学士复盛，且数百千人”。《盐铁论·论儒》也说：齐宣王时，“稷下先生千有余人。”即使在今天，稷下学宫也算得上一所规模较大的大学了。稷下先生在齐国受到优厚的礼遇，如淳于髡被列为上卿，孟子和荀子被列为卿，齐宣王时“邹衍、淳于髡、田骈、接舆、慎到、环渊之徒七十六人，皆列第，为上大夫”（《史记·田敬仲完世家》）。这些学者的弟子一并受到优待，孟子出门时“后车数十乘，从者数百人”（《孟子·滕文公下》），齐王“立淳于髡为上卿，赐之千金，革车百乘”（《说苑·尊贤》），这在今天是不可能的。规模和待遇对稷下学宫来说并不算什么，这种事有钱就做得得到。稷下学宫之所以值得书写，是因为它的办学理念和教学思想至今仍像神话一般让人向往。第一，不治而议论，干政、研究与教学相结合。第二，学术自由，教学内容百家并存。第三，来去自由，学无常师。这好像是在说一所西方的近现代大学，或者蔡元培担任校长时期的北京大学。就自由的程度来说，它甚至超过了西方近现代大学。

2. 课程与教学思想

“不治而议论”是司马迁对稷下学宫教学特征的概括。《史记·田敬仲完世家》说：“宣王喜文学游说之士，自如邹衍、淳于髡、田骈、接舆、慎到、环渊之徒七十六人，皆赐列第，为上大夫，不治而议论，是以齐稷下学士复盛，且数百千人。”不治而议论也就是“各著书言治乱之事，以干世主”（《史记·孟子荀卿列传》），说得更具体一点儿，就是“不任职而论国事”（《盐铁论·论儒》）。白奚先生对“不治而议论”有如下解读和议论。

“不治”即“不任职”，没有专司的职责。《史记·孟子荀卿列传》云稷下先生“皆命曰列大夫”，所谓“列大夫”，不过是一个称号或头衔。“列大夫”就是位次在大夫之列，爵位与大夫并列，这标示他们的政治地位和政治待遇，但毕竟又不同于有具体官职的大夫，所以说“不治”。正因为“列大夫”不属于正式的官僚，所以才有稷下先生淳于髡“终身不仕”，田骈“设为不宦”，鲁仲连“不肯仕官任职”之

① 白奚：《稷下学研究——中国古代的思想自由与百家争鸣》，三联书店 1998 年版，第 35—52 页。

类的说法,这表明他们仍保持着自由知识分子的身份。不过,既然政治上有一定的爵位,经济上也就享有相应的待遇,不仅居住高门大屋,而且“受上大夫之禄”。“议论”即“论国事”“议政事”“言治乱”,对国家政治发表评论意见,特别是批评性意见。“议论”一词与现代汉语中的“讨论”“商议”这些词的含义不同,是指“非议”。稷下先生们在学宫中有比较充分的言论自由,可以自由议政,甚至可以批评政府和国君,而这些又得到了政府和国君的鼓励与保障。因此,稷下先生们大都敢于直言相谏,对于国家的安危治乱具有一种责任感,从不为了迎合君主而发表投机性的言论。古代知识分子的言论自由在稷下学宫中发挥到了它的最大限度,不仅是空前的,甚至几乎可以说是绝后的,以后两千多年的中国社会中,再也没有出现过如此宽松的政治空气和如此自由的思想学风。有了优厚的生活待遇和充分的言论自由这种双重保障,稷下学宫的学术思想就通过“不治而议论”的途径蓬勃地发展起来了。稷下先生们在这里一不为生活无着而忧虑奔忙,二不会因地位不高、声名不显而遭人白眼,三没有居官任职的政务烦劳,四不必担心因议论不合而丢掉饭碗。有了如此优越的条件,他们得以安下心来,专心致志地从事著书立说、教学授徒等学术教育活动。他们在学宫中付出了辛勤的劳动,倾注了无数的心血,充分发挥了自己的聪明才智,许多著名思想家便在这里出现了,许多著名的学术著作便在这里问世了,许多对后世产生了深远影响的思想理论便在这里产生了。稷下学宫成了远近闻名的学术文化中心和百家争鸣的主要园地,成了战国中期以来知识分子向往的理想之所。这里荟萃了各个学派的重要代表人物,战国中后期比较重要的思想家差不多都曾涉足稷下,为学宫的发展和学术思想的繁荣做出了贡献。^①

优厚的生活条件和政治待遇,加上自由的学术气氛,稷下先生取得了丰硕的研究成果。仅《汉书·艺文志》记载的就有田骈的《田子》二十五篇,环渊的《蜎子》十三篇,接子的《接子》二篇,慎到的《慎子》四十二篇,尹文的《尹文子》一篇,宋钐的《宋子》十八篇,荀况的《孙卿子》三十三篇,鲁仲连的《鲁仲连子》十四篇,邹衍的《邹子》四十九篇、《邹子终始》五十六篇,邹奭的《邹奭子》十二篇。另外《管子》和《黄帝四经》是稷下先生整理和创作的作品。有的研究者还认为,《晏子春秋》《春秋公羊传》《易传》也是稷下先生之作。^②这些作品是稷下先生的研究成果,也是他们从事教学活动的教材。这些教材可谓包罗百家学术,是在自由的学术气氛中相互争鸣的结果。仅教育思想方面,稷下先生之间就有“设教之辩”“人性之辩”“义利之辩”和“育士之辩”,^③不仅百家学术能在稷下学宫并存,稷下先生授徒时,并不局限于宣讲自己的学术观点,而是根据学生的个性特

① 《稷下学研究》,第55—57页。

② 《稷下学研究》,第68页。

③ 王炳照、阎国华:《中国教育思想通史》第一卷,湖南教育出版社1994年版,第512—527页。

征精心选择各家各派的思想编成教材教育学生。我曾做过一篇考证文章，说郭店竹简是慎到为在齐国做人质的楚国太子横编写的一套“进修”教材。^①这套教材确实是一份难得的探讨稷下学宫课程与教学思想的材料，故将文章的要点摘录于下：

郭店楚简按字体和形制可分为五组十八篇。第一组：《老子》甲本、《老子》乙本、《老子》丙本、《太一生水》《语丛四》；第二组：《缁衣》《五行》《鲁穆公问子思》《穷达以时》；第三组：《唐虞之道》《忠信之道》；第四组：《性自命出》《成之闻之》《六德》《尊德义》；第五组：《语丛一》《语丛二》《语丛三》。三本《老子》内容均见于今本而多有差异，仅一章重出，约占今本的五分之二。《太一生水》与丙本《老子》书于同一形制的竹简上，为关尹一派的作品。《缁衣》见于《礼记》，探讨政教关系和如何修身。《五行》见于帛书，论述圣、智、仁、义、礼五种德行及相互关系。《鲁穆公问子思》讲何谓忠臣的问题。此三篇为子思所作。《成之闻之》《性自命出》《尊德义》《六德》出自子思后学，探讨身心性命的问题以及性、情与教育的关系。《穷达以时》的内容见于《荀子·宥坐》和《韩诗外传》，讲穷与达的偶然性，《唐虞之道》讲禅让，《忠信之道》讲忠信，同属儒家著作。《语丛》四组均为短简，由成组的短语构成，往往一两句两三句为一段，自为起讫，互不连属。内容杂抄百家之说，亦有自己的感想，是墓主的读书札记。整套教材主干突出，内容新颖，儒道互补，杂取百家，反映出选编者兼容并包的教育思想。《语丛》四组可看作“东宫之师”的备课资料或教辅材料。《语丛》一与《性自命出》和《五行》有关，可看作贯通子思和子思后学的资料。《语丛》二的主题词是“性”和“情”，可看作对《性自命出》的发挥。《语丛》三涉及“五行”和“孝”“悌”等概念，两处引用《论语》并解释了《六经》，可看作贯通孔子和子思的资料。《语丛》四为阴谋游说之说，可看作对《老子》的补充。以《五行》为中心，以《性自命出》为重点，以《老子》《子思子》为左右，前后贯通，左右相顾，五组十八篇教材和教辅材料构成了一个完整而严谨的课程体系。郭沂认为，分别书于三组形制不同的竹简上的《老子》，是从三本当时流行的《老子》中摘抄下来的，合在一起构成一本完整的《老子》，为老聃所作。今本《老子》是太史儋对老聃书加以改造繁衍而成的。裘锡圭、王博等人不赞同这种说法，认为三组《老子》是从同一“五千言”上摘录下来的。笔者的看法是，三组《老子》是“东宫之师”根据一定的教学目的从同一“五千言”中选编出来的。郭沂说：“与今本内容上浓厚的形而上学色彩和形式上的杂乱失序不同，简本《老子》从内容到形式皆甚有理致。此书侧重于人生、伦理和社会政治问题，所追求的目标是守道归朴。每篇都有自己的主题。第一篇着重讨论守道归朴的根据，第二篇着重讨论守道归朴及其效果，第三篇从治国、修身两个方面探讨守道归朴的途径，第四篇则进一步探讨政治问

① 引文及引文中的引文参见拙文《从郭店楚简内容看“东宫之师”》，《中州学刊》2002年第4期。

题。另外，每篇的第一章具有总括性，可以看作全篇的纲要。”这种分析甚为恰当，但正好说明三组《老子》是选编整理而成的。孟子以前的先秦散文多为语录体，内容和形式原本就“杂乱失序”。很难想象如此“甚有理致”的《老子》经追求形而上意义的太史儋整理后反而变得“杂乱失序”了。摘编和整理《老子》不可能是纯粹为了摘编和整理，而是另有目的。纯粹为了摘编，则不需要做如此严格的整理，《语丛》四组正属此类，马王堆、睡虎地和银雀山的简帛属摘抄一类的都未经严格的整理。如果纯粹为了整理，则不可能只摘录五分之二。而且，先秦乃至秦汉整理思想著作的习惯是增益篇章、润色字句或篡改字句。后来有所谓的类编本，正是为了教学目的编写的。把郭店楚简看成是根据明确的教学目的选编整理的教材则顺理成章。我们甚至可以这样推断：从语录体过渡到严谨的论说文，有“东宫之师”等教师的贡献。简本《缁衣》的章次同样大异于今本，从君民关系谈到政教关系然后阐述如何从言行、交友两方面修身，同样“甚有理致”，同样经过了整理。其他各篇根据不同的教学目的节选不同的文献，或为整篇，如《五行》，或为某篇的一部分，如《鲁穆公问子思》。郭店楚简教材教学目的明确，教材的内部结构理致严密，所选材料简要精当，对今天如何编写经典选读教材仍有借鉴意义。慎到对如何做太子横的傅师有周密的考虑。他需要考虑的是：第一，已学过什么了；第二，还需要学什么；第三，有多少时间学。太子横已学过什么呢？在没有其他可靠记载的情况下，我们认定他大概已经学过申叔时所建议的教育楚国太子的九种教材。包括儒家元典、楚国的历史、法律、政令、制度等。故而这些内容郭店楚简中都没有。从太子横在齐为质时的年龄来看，也可断定许多典籍他已经学过了。顷襄王生年不详，公元前 298 年即位，在位 36 年。因此，太子横在齐为质时 30 岁左右的可能性最大。太子横还需要学什么是最难确定的，从随葬教材的内容来看，慎到充分考虑到了太子横的修养和性格。仅从在秦为质时斗杀秦大夫逃归一事就可以看出，太子横血气方刚，有勇无谋，感情冲动，不计后果。其后来执政的表现更是如此，听谗言，放屈原，反复无常。《老子》和《子思子》正适合补救这种性格。郭店《老子》不同于今本，它并不反对儒家所主张的仁义道德。简本第二篇第一章说：“绝知弃辩，民利百倍；绝巧弃利，盗贼无有；绝伪弃虑，民复孝慈。”第四篇第一章又说：“故大道废，安有仁义？六亲不和，安有孝慈？邦家昏乱，安有正臣？”老子反对的是将智巧思虑用于诡辩、私利和伪装，主张自觉守道归朴，重振仁义孝慈等传统道德。《子思子》主张以仁为中介，内修圣智，外修礼义，缘情出道，由义入道，达到内外和谐，天人合一的境界。这些思想对内德不固，动有余而静不足的太子横多有裨益。特别是《子思子》中“性自命出，命自天降。道始于情，情生于性。始者近情，终者近义。知情者能出之，知义者能入之”的思想，有利于从情感出发，引导太子养性修德。子思认为，人性是隐而未发的“喜怒哀悲之气”，“情气”一旦触及“物”和“势”就会表现为

具体的情感、好恶的倾向和善恶的价值。一切人道都从情感产生。针对太子横感情冲动，不计后果的性格特点，慎到重点讲解了情与“五行”的关系。《语丛二》流露出浓烈的唯情主义的味道，在先秦典籍中实属罕见，或许正是针对教育对象的具体情况而对《子思子》所作的发挥。在肯定真情流露的正当性的同时，《性自命出》又强调“心”的能动性和决定作用。“人虽有性，心弗取不出。”“凡人虽有性，心无定志。待物而后发，待悦而后行，待习而后定。”“四海之内，其性一也。其用心各异者，教使然也。”这一方面肯定了太子有情，是修业进德的好材料，有点儿孟子肯定齐宣王有不忍之心的味道；另一方面又指出必须修习心性才能趋近善道，治国安民。整套教材重点在修身，其次在治国，对于一个内德不固而又即将担当治国重任的太子来说，这样安排是恰当的。另外，整套教材简短精当，可在较短的时间内讲授完，适合作质于齐的太子横的短期“进修”教材。

稷下学宫的胸怀和稷下先生的胸怀如同老子所说的“谷”，万物荟萃其间，生气勃勃。这不但表现在学术研究上，而且表现在教学管理上。稷下学宫的先生和学生都是来去自由的，而且学无常师，此即所谓游学。游学稷下学宫的既有单独的个人，也有属于同一学派的团体。学生随时而来，随意而去，没有入学资格的限制，也没有所谓结业资格的认定。心服于某家某派或某人就来，感到满意了就去，感到不满意更是可以随时走人。稷下先生也没有任职资格考核，全凭学术影响力而获得社会地位。追随的人多，社会地位就高，统治者亦因此不敢小觑那些有影响力的学者。然而，来去自由与其说是一种教学管理的政策，不如说是稷下先生独立人格的体现。当时的知识分子普遍认为道高于势，学术权力高于政治权力，故而能不为优厚的礼遇所动，始终保持个体的独立性。统治者开明，集会于稷下的学者就多，统治者昏庸，学者们就会纷纷离去。“宣王喜文学游说之士，自如邹衍、淳于髡、田骈、接舆、慎到、环渊之徒七十六人，皆列第，为上大夫，不治而议论，是以齐稷下学士复盛，且数百千人。”（《史记·田敬仲完世家》）“齐宣王褒儒尊学，孟轲、淳于髡之徒，受上大夫之禄，不任职而论国事。盖齐稷下先生千有余人。”（《盐铁论·论儒》）“及湣王，奋二世之余烈，南举楚、淮，北并巨宋，苞十二国。西摧三晋，却强秦，五国宾从。邹、鲁之君，泗上诸侯皆入臣。矜功不休，百姓不堪。诸儒谏不从，各分散。慎到、接舆亡去，田骈如薛，而孙卿适楚。”（《盐铁论·论儒》）哪里开明去哪里，走人是知识分子保持独立人格的最后一招。如果这一招也使不上劲儿，那就没有一点儿自由可言。

行文至此，已对中国古代课程与教学思想的源头作了一次让我流连忘返的探寻。如武陵渔人，缘溪而行，忘路之远近。其间芳草鲜美，两岸桃花，逐水行舟，山深可爱。我亦处处志之，希来者之不迷也。

此后的中国大学课程与教学思想之河时或有清流汇入，但已是一些涓涓小溪了。我亦不敢忘，但用力不如前路之勤。

（四）汉代太学的课程与教学

1. 贤良三策

西周末年官学衰落，直到汉武帝时，官学才开始再度兴盛起来。汉武帝之后，朝廷立太学的制度一直沿用到清末。即使在战争年代百事皆废而太学不废，改朝换代后百废待兴首先兴太学。执政的中央王朝主动停止太学招生的事，在古代中国罕有所闻。兴太学与尊儒术密不可分，汉武帝之后，尽管有的时期道家、佛家思想盛行，但太学中的教学内容从来都是儒学独尊。

尊儒术、兴太学、举贤良三大文教政策的确立和实施发端于“贤良对策”。武帝即位之前，诸帝先崇黄老，后用申韩，虽敷用于一时，终陷入秦政复活的危险。武帝即位后至董仲舒对策之前，举贤良文学之士前后百数（《汉书·董仲舒传》）。目的在于集中智慧，摆脱危机。武帝先后三次策问，贤良文学各自对策，最后由武帝一人定夺。结果是董仲舒的三次对策都被采纳，尊儒术、兴太学、举贤良三大文教政策从此确立。

2. 五经

汉代的太学教授五经，师法家森严。

《诗》 《诗》分鲁、齐、韩，另有毛公一家在赵地传授。《鲁诗》传于申公。《史记·儒林传》云：“申公者，鲁人也。”“退居家教，终身不出门”，“弟子自远方至受业者百余人。申公独以《诗经》为训以教，无传，疑者则阙不传。”“弟子为博士者十余人。”《鲁诗》重经义训诂，不作发挥，学风朴实，三家中《鲁诗》最接近《诗》的本义。《两汉三国学案》列举传《鲁诗》者 59 人。《齐诗》传于轅固。《史记·儒林传》云：“清河王太傅轅固生者，齐人也。以治《诗》，孝景时为博士。”“齐言《诗》皆本轅固生也。诸齐人以《诗》显贵，皆固之弟子也。”《齐诗》一派注重在政治上发挥作用，往往以阴阳灾异说诗，^①非孔门用诗本意。《两汉三国学案》列举传《齐诗》者 24 人。《韩诗》传于韩婴。《史记·儒林传》云：“韩生者，燕人也。孝文帝时为博士，景帝时为常山王太傅。韩生推《诗》之意而为内外传数万言，其语颇与齐鲁间殊，然其归一也。”“燕赵间言《诗》者由韩生。”《韩诗》侧重于政事道德研究，以议论说理为主，盛行于东汉。《两汉三国学案》列举传《韩诗》者 54 人。《毛诗》传于毛公。《汉书·儒林传》云：“毛公，赵人也。治《诗》，为河间献王博士。”《毛诗》一直在民间传授，哀帝时刘歆主张立《毛诗》博士未遂。直至东汉末年郑玄作笺后，《毛诗》才一跃而居《诗》学之首。鲁、齐、韩《诗》皆不传而《毛诗》独存。《毛诗》独能完整地流传至今，与其抓住了诗歌抒发情感、陶冶情操的本质有关。《毛诗序》说：“诗者，志之所之也。在心为志，发言为诗。情动于中，而形于言。言之不足，故嗟叹之。嗟叹之不足，故

① 如夏侯始昌、董仲舒、翼奉等。

咏歌之。咏歌之不足，不知手之舞之、足之蹈之也。情发于声，声成文谓之音。治世之音安以乐，其政和。乱世之音怨以怒，其政乖。亡国之音哀以思，其民困。故正得失，动天地，感鬼神，莫近于诗。先王以是经夫妇，成孝敬，厚人伦，美教化，移风俗。”

《书》 《书》有今古文之分。今文《尚书》分欧阳、大小夏侯三家，皆传于伏生。《史记·儒林传》云：“伏生者，济南人也。故为秦博士。孝文帝时，欲求能治《尚书》者，天下无有，乃闻伏生能治，欲召之。是时伏生年九十余，老，不能行，于是乃诏太常使掌故朝错往受之。秦时焚书，伏生壁藏之。其后兵大起，流亡。汉定，伏生求其书，亡数十篇，独得二十九篇，即以教于齐鲁之间。学者由是颇能言《尚书》，诸山东大师无不涉《尚书》以教矣。伏生教济南张生及欧阳生”，欧阳生授倪宽，倪宽又传欧阳生之子，后家世相传，至曾孙欧阳高为博士，形成《尚书》欧阳学。张生授夏侯都尉，夏侯都尉授族子夏侯始昌，始昌授族子夏侯胜，胜后来又师事倪宽门人蔺卿，并问学于欧阳氏。其学在宣帝时立于学官，为大夏侯学。夏侯胜传其从兄子夏侯建，建又师事欧阳高，成一家之言，亦于宣帝时立为博士，为小夏侯学。古文《尚书》出自孔壁。《汉书·儒林传》云：“孔氏有古文《尚书》，孔安国以今文字读之，因以起其家逸《书》，得十余篇，盖《尚书》兹多于是矣。遭巫蛊，未立于学官。”

《礼》 汉代的《礼》经即《仪礼》，传于鲁高堂生。《汉书·儒林传》云：“汉兴，鲁高堂生传《士礼》十七篇，而鲁徐生善为颂。孝文时，徐生以颂为礼官大夫，传子至孙延、襄。襄，其资性善为颂，不能通经；延颇能，未善也。襄亦以颂为大夫，至广陵内史。延及徐氏弟子公户满意、桓生、单资皆为礼官大夫。而瑕丘萧奋以《礼》至淮阳太守。诸言《礼》为颂者由徐氏。”“颂”即容貌威仪事，汉初习礼主要是习礼容，并不注重对经文的解释。《汉书·儒林传》又云：“孟卿，东海人也。事萧奋，以授后仓、鲁闾丘卿。仓说《礼》数万言，号曰《后氏曲台记》，授沛闻人通汉子方、梁戴德延君、戴圣次君、沛庆普孝公。孝公为东平太傅。德号大戴，为信都太傅；圣号小戴，以博士论石渠，至九江太守。由是《礼》有大戴、小戴、庆氏之学。通汉以太子舍人论石渠，至中山中尉。普授鲁夏侯敬，又传族子咸，为豫章太守。大戴授琅邪徐良旂卿，为博士、州牧、郡守，家世传业。小戴授梁人桥仁季卿、杨荣子孙。仁为大鸿胪，家世传业，荣琅邪太守。由是大戴有徐氏，小戴有桥、杨氏之学。”东汉时，曹褒、马融、卢植、郑玄都为《小戴礼记》作注，特别是郑玄的《礼记注》问世后，《礼记》遂专指《小戴礼记》。

《易》 《易》为卜、筮之书，免于秦火，故传授者不绝。“汉兴，田何以齐田徙杜陵，号杜田生，授东武王同子中、洛阳周王孙、丁宽、齐服生，皆著《易传》数篇。同授淄川杨何，字叔元，元光中征为太中大夫。齐即墨城，至城阳相。广川孟但，为太子门大夫。鲁周霸、莒衡胡、临淄主父偃，皆以《易》至大官。要

言《易》者本之田何。”“（丁）宽授同郡矰田王孙。王孙授施雠、孟喜、梁丘贺。繇是《易》有施、孟、梁丘之学。”施氏《易》授张禹，禹又授彭宣。“由是施家有张、彭之学。”“（孟）喜授同郡白光少子、沛翟牧子兄，皆为博士。由是有翟、孟、白之学。”传梁丘《易》的则有张仲方、邓彭祖和衡咸。另有京房《易》。“京房受《易》梁人焦延寿。延寿云尝从孟喜问《易》。会喜死，房以为延寿《易》即孟氏学，翟牧、白生不肯，皆曰非也。至成帝时，刘向校书，考《易》说，以为诸《易》家说皆祖田何、杨叔元、丁将军，大谊略同，唯京氏为异，党焦延寿独得隐士之说，托之孟氏，不相与同。房以明灾异得幸，为石显所谮诛，自有传。房授东海殷嘉、河东姚平、河南乘弘，皆为郎、博士。由是《易》有京氏之学。”（《汉书·儒林传》）

《春秋》“《春秋》者，礼义之大宗也。”（《史记·太史公自序》）孔经约一万八千字，微言大义，传有公羊、谷梁和左氏。“胡毋生字子都，齐人也。治《公羊春秋》，为景帝博士。与董仲舒同业，仲舒著书称其德。年老，归教于齐，齐之言《春秋》者宗事之，公孙弘亦颇受焉。”“董生为江都相，”“弟子遂之者，兰陵褚大、东平嬴公、广川段仲、温吕步舒。大至梁相，步舒丞相长史，唯嬴公守学不失师法，为昭帝谏大夫，授东海孟卿、鲁眭孟。”“严彭祖字公子，东海下邳人也。与颜安乐俱事眭孟。孟弟子百余人，唯彭祖、安乐为明，质问疑谊，各持所见。孟曰：“《春秋》之意，在二子矣！”孟死，彭祖、安乐各颺门教授。由是《公羊春秋》有颜、严之学。”《谷梁传》始传于瑕丘江公。“瑕丘江公，受《谷梁春秋》及《诗》于鲁申公，传子至孙为博士。武帝时，江公与董仲舒并。仲舒通《五经》，能持论，善属文。江公讷于口，上使与仲舒议，不如仲舒。而丞相公孙弘本为《公羊》学，比辑其议，卒用董生。”其后《谷梁》学衰微，只有荣广、皓星公二人受学。宣帝选郎 10 人从荣、皓弟子蔡千秋受学，《谷梁》学稍盛。（《汉书·儒林传》）《公羊》和《谷梁》都是传经文的作品，《左传》则是传《春秋》所记之事，西汉时即使有萧望之等人上书称颂，《左传》并未被视为经学。西汉末，刘歆校定秘府藏书，十分喜好《左传》，极力为《左传》争立博士，得罪执政大臣。

《论语》和《孝经》《论语》和《孝经》不在五经之列，亦不设博士，为公共必修课。

3. 师法、家法

“前汉重师法，后汉重家法。先有师法，而后能成一家之言。师法者，溯其源；家法者，衍其流也。师法家法所以分者，如《易》有施、孟、梁丘之学，是师法；施有张、彭之学，孟有翟、孟、白之学，梁丘有士孙、邓、衡之学，是家法。家法自师法分出，而施、孟、梁丘之师法又从田王孙一师分出者也。”^①造纸术普及

① 皮锡瑞：《经学历史》，中华书局 1959 年版，第 136 页。

以前,书籍写在简帛上,珍贵难得,书本知识的传授方式为口授和传抄,而以口授为主。如果没有师传,自学是十分困难的。“以宗师为源,以弟子的逐代相传为流,形成了汉代经学各派内部固有的传授体系。”^①在经学教学过程中,一些造诣深的经师创立了自己的一家之说,并取得学术界的承认。经师对经典的解说和治经风格代代相传,成为家法。上文在介绍汉代大学的课程内容时,之所以要尽量说清师承关系,原因正在于师法、家法不同意味着教学内容有差异。汉代师法家法相承,还有更深一层意义。《荀子·儒效》说:“有师法者,人之大宝也;无师法者,人之大殃也。”师法、家法不仅是对经典的解释问题,它涉及经师的治经风格和为学态度,承载着一种伦理精神。不违逆经师的治经之道,是忠与孝的表现。师法家法体现的是儒家的伦理精神,与亚里士多德的“吾爱吾师,吾更爱真理”的科学精神有所不同。正因为如此,汉代经学,师法、家法相承也有其负面的影响,王夫之《读通鉴论》云:“《六经》当秦火之余,非汉儒则愈亡逸,不可谓无功;而专家以相竞,不可谓无罪。……汉之诸儒,各有师传,所传者皆圣人之道所散见也。而习气相沿,保其专家以相攻击,非其所授者谓之异端,天子听其说而为之禁,不已陋与!……道论定而为天下则,乃首所建白,禁博士弟子之意说,坐以不修家法之罪,离析圣道,锢蔽后起之聪明,精义隐而浮文昌,道之不亡者几何哉!”

4. 章句、训诂

徐防:“《诗》《书》《礼》《乐》,定自孔子;发明章句,始于子夏。其后诸家分析,各有异说。汉承乱秦,经典废绝,本文略存,或无章句。”(《后汉书·徐防传》)章句即一家经师的经说。实际上就是经籍教学的讲义,经师按照经文的篇章结构,逐章逐句逐字进行解说,形成自己的一套章句。训诂即解释字词的本义,是学习和研究经典的基本功。邢昺说:“诂,古也,通古今之言使人知也。训,道也,道物之貌以告人也。”又说:“《尔雅》者,先儒受教之术,后进索隐之方,诚传注之滥觞,为经籍之枢要也。”汉代经师,特别是东汉时的古文经学家,如贾逵、卫宏、马融、郑玄、卢植等人,多以训诂释经,构成了汉代经学的主要特征。

经学教育希望通过经典的学习培养起道德理性。其利在于人的理性精神得到提升,社会生活和政治生活规范化;其弊在于人的自然本性受到戕害,个性受到压抑。当教育处在兴盛期时,民风敦厚纯朴,志士刚健节烈;而当教育衰落时,理想的规范变成了外在的文饰,民风奸巧好利,士人虚伪浮薄。到东汉末年,经学教育走向了衰落,中国教育开始进入一个新的时期。

二、文学教育时期

魏晋以后,经学教育的一统地位受到玄学家们的质疑和挑战,文学艺术教育

^① 《中国教育制度通史》第一卷,第286页。

兴起。这个时期大学教育的内容呈现出多元融合的趋势，但在文、史、儒、玄、佛、道当中，文学的地位始终是最高的。

（一）魏晋南北朝的大学课程与教学

1. 玄学与文学教育

玄学教育是在批判和反思汉末扭曲人性的“名教”的过程中兴起的。玄学家们对什么是“本”什么是“末”产生了疑问，得出的结论几乎是一致的：“自然”是“本”，“名教”是“末”。中国古代教育进入了一个新的创新时期，其突出的特征是情的彰显。玄学教育思想崇尚自然，尊重个体生命的价值，反对约束人的个性、贬斥人的情感的礼教。《易经》《老子》和《庄子》并称“三玄”，是玄学教育的重要教材。文学艺术成为必要的修养。魏晋南北朝时期发展起来的文学形式有玄言诗、田园诗、山水诗、宫体诗、志怪小说、笔记小说。这个时期产生了一批重要文学理论著作，如曹丕的《典论》、陆机的《文赋》、刘勰的《文心雕龙》、钟嵘的《诗品》。昭明太子主持编纂的《昭明文选》成为后世学习文学的人必读的教材。439年，宋文帝命司徒参军谢元立文学馆，教授文学。唐诗晋字汉文章，行书、草书和楷书相继在魏晋时期达到极高的艺术水平。书圣王羲之为当时和后世所景仰。西晋时期，“张华依刘向《别录》整理记籍，又立书博士，置弟子教习，以钟、胡为法。”（《晋书·荀勗传》）西魏文帝于大统十三年（547年）释奠于书学。《周书·冀俊传》也说：“时俗入书学者，亦行束修之礼，谓之谢章。俊以书字所兴，起自苍颉，若同常俗，未为合礼。遂启太祖，释奠苍颉及先圣先师。”魏晋南北朝时期，史学也成为独立的学科并取得重大发展。两汉时期史书总数不到200部，到隋初时已达870多部。公元319年，石勒建立后赵，任命任播、崔浚为史学祭酒。公元438年，宋文帝命何承天立史学馆。

经学教育的一统地位被打破。严守师法家法，专精一经的学风被改变，儒、道、释兼修，文、史、艺齐备的博通之士雅集当时。

玄学和文学艺术教育改变了士大夫的精神气质和教育的方向。魏晋名士的精神寄托于哲学玄想和审美体验。这一转变意义重大，教育的目的不再是通过读经成就名节而是通过壮游、历练和文学艺术陶冶诗意人生，人的个性在很大的程度上得到了张扬，人性中鲜活的一面得到了自由的表现。南北朝以降，玄学渐见衰落。但风气一经转移，影响所及，直达宋初。理学兴起以前，文学盛而经术衰，寺院盛而学校衰，博雅骚客多而专精大师少，狂简之士多而严义之士少，师道不传，唱和相高，诗赋取士不可动摇，这些都与玄学教育思想有着深层的内在联系。

2. 宗教教育

早在西汉末年就有人给博士弟子口授佛经。《三国志》引《魏略·西戎传》云：“昔汉哀帝元寿元年（前2年），博士弟子景卢受大月氏王使伊存口授《浮屠经》。”中

土寺院则最早建于东汉明帝时。相传明帝夜梦金人飞行殿庭，太傅谓所梦为西方神佛。明帝派遣中郎将蔡愔、秦景、博士王遵等十八人去西域。得佛像经卷，用白马驮着返还洛阳。帝为建白马寺。但在魏晋之前，佛教只在少数汉人知识分子间流行。曹魏时朱士行西行求法，之后不断有人步其踵武。到南北朝时，佛教盛行于大江南北。杜牧有诗云：“南朝四百八十寺，多少楼台烟雨中。”可见当时佛教盛况。据统计，西晋时有佛寺 180 所，僧尼 3700 余人。东晋时有佛寺 1768 所，僧尼 2.4 万人。南朝全盛时佛寺多达 2846 所，僧尼 8.27 万人。北朝全盛时佛寺多达 3 万余所，僧尼 200 余万人。^①寺院是僧人礼佛之所，也是僧人修行和接受佛学教育的地方。东晋后赵时期的佛图澄和道安师徒最早倡导寺院教育，后秦时期鸠摩罗什在长安讲学，沙门自远方至者多达 5000 人。

本土宗教道教也在魏晋南北朝时期发展兴盛起来。产生于东汉末年的道教因黄巾起义的失败而转入沉寂。经葛洪、寇谦之、陶弘景等人的努力，民间道教改造成了符合官方需要的道教，道教又在东晋兴盛起来。受佛教和儒学的影响，早期道教教义简单、仪式粗俗、经典不备的状况得到改变，游心于老庄玄学的士大夫开始向往追求长生、离尘脱俗、闲散放浪、采药炼丹、神游冥想的道士生活。《晋书·王羲之传》记载：“羲之既去官，与东土人士尽山水之游，弋钓为娱。又与道士许迈共修服食，采药石不远千里，遍游东中诸郡，穷诸名山，泛沧海，叹曰：‘我卒当以乐死。’”

玄学和文学教育对中国古代士大夫精神气质的改变是现实性的，并没有超越儒家追求现实生活中的人生价值的理想。魏晋名士只在一定的程度上超越了儒家的政治伦理价值，离开了污浊的官场，回到了个人生活的更现实的世界中。宗教特别是佛教教育对中国人的精神气质的改变则是超现实性的。佛家求无生，道家求长生，都是超现实的。超现实的精神追求并不能解决现实的人生问题，却能在现实的人生问题无法解决时安顿人的心灵。宗教教育兴起，苦难的灵魂有了归宿。

3. 专科教育

律学 魏武好法术，天下贵刑名。最早开办律学教育，是在魏明帝时期。十六国中的后赵置有律学祭酒。后秦姚兴立律学于长安。南朝的梁武帝设置了胄子律博士。

医学 《唐六典》卷一四“医博士”注中说，南朝宋代元嘉二十年（443 年），太医令秦承祖奏置医学，以广生徒。

算学 北魏太学中设有算学专科。《魏书·范绍传》称，范绍“太和初，充太学生，转算生。”

对专科教育的重视说明南北朝人并不认为通经就能致用，专才要由专门教育

① 李国钧、王炳照：《中国教育制度通史》第二卷，山东教育出版社 2000 年版，第 137 页。

来培养。这种教育思想的转变和教育制度的创新意义重大,表明中国古代的官方教育不再只关注于伦常道德,有力地促进了科学技术的发展。

4. 儒史文玄佛道并重

魏晋南北朝时期的课程内容形成了一种多元融合、兼容并包的格局。《宋书·隐逸传》:“元嘉十五年,征次宗至京师,开馆于鸡笼山,聚徒教授,置生百余人。会稽朱膺之、颍川庾蔚之并以儒学监总诸生。时国子学未立,上留心艺术,使丹阳何尚之立玄学,太子率更令何承天立史学,司徒参军谢元立文学,凡四学并建。”南朝宋明帝泰始六年(470年),“立总明观,征学士以充之。置东观祭酒、访举各一人,举士二十人,分为儒、道、文、史、阴阳五部学,言阴阳者遂无其人。”(《南史·宋明帝纪》)

儒家在方内,玄学家在方外,这“方”即“方圆”“规矩”“礼教”,因此方内方外都还在人间。佛家和道家超凡脱俗,在方外之外,在彼岸的自在世界中。这是一个丰富多彩、绚丽多姿的世界,当国家实现统一,教育思想有了稳定的制度保障,迎来的是辉煌灿烂的大唐盛世。

(二) 唐代中央官学的课程与教学

唐代教育是对魏晋南北朝时期教育的完善和制度化,除科举制度外,其他方面很少创新。

1. 课程设置

儒学课程设置

据《新唐书·选举志上》:“凡《礼记》《春秋左氏传》为大经,《诗》《周礼》《仪礼》为中经,《易》《尚书》《春秋公羊传》《谷梁传》为小经。通二经者,大经、小经各一,若中经二。通三经者,大经、中经、小经各一。通五经者,大经皆通,余经各一。《孝经》《论语》皆兼通之。凡治《孝经》《论语》共限一岁,《尚书》《春秋公羊传》《谷梁传》各一岁半,《易》《诗》《周礼》《仪礼》各二岁,《礼记》《左氏传》各三岁。”《孝经》和《论语》“皆兼通之”,为必修课,《礼记》《周礼》《仪礼》《春秋左氏传》《春秋公羊传》《谷梁传》《诗》《易》《尚书》九经为专修课。另据《中国教育制度通史》,唐代儒学教育体系还有选修课,课程有《史记》《汉书》《后汉书》《三国志》《国语》《说文解字》《字林》《三苍》《尔雅》等。^①唐代经学生业成的标准有通二经、通三经和通五经三种情况,通二经为最低限度,而且“通二经者,大经、小经各一,若中经二。”大经中的《礼记》、中经中的《毛诗》、小经中的《周易》和《尚书》是学生选择的热门课。

^① 《中国教育制度通史》第二卷,第335页。

崇玄学课程设置

据《新唐书·选举志上》，“二十九年，始置崇玄学，习《老子》《庄子》《文子》《列子》。”修习年限为3年。

律学课程设置

据《唐六典·国子监》，律学生习唐代的律令，兼修格式法例。《孝经》《论语》为必修课。

书学课程设置

《新唐书·选举志上》：“学书，日纸一幅，间习时务策，读《国语》《说文》《字林》《三苍》、《尔雅》。凡书学，石经三体限三岁，《说文》二岁，《字林》一岁。”《孝经》《论语》为必修课。

算学课程设置

《新唐书·选举志上》：“凡算学，《孙子》、《五曹》共限一岁，《九章》、《海岛》共三岁，《张丘建》、《夏侯阳》各一岁，《周髀》、《五经算》共一岁，《缀术》四岁，《缉古》三岁，《记遗》、《三等数》皆兼习之。”

医学课程设置

唐代医学在太医署，分4科1局，各科局课程设置不同（见表2-1）。

表 2-1 医学课程设置及修习年限^①

类 别		课 目		修习年限
		专修课	临床课	
医 师 科	体疗（内科）	《本草》《明堂》《脉诀》《素问》《黄帝针经》《甲乙脉经》，分习体疗、疮肿、少小、耳目口齿、角法	识药形药性，知四时脉象浮沉涩滑之状，验图知穴位	7 年
	疮肿（外科）			5 年
	少小（小儿科）			5 年
	耳目口齿（五官科）			2 年
	角法（皮肤科）			2 年
针师科		《素问》《黄帝针经》《明堂》《脉诀》《赤鸟神针》，兼习各医经注疏、偃侧等图	以九针为器械，察五脏之有余和不足，然后用针或补或泻	最长 9 年
按摩科		消息导引术、正骨术	除八疾：风、寒、暑、湿、饥、饱、劳、逸，调利骨节，宣通血脉	
咒禁科		咒禁五法：存思、禹步、莹目、掌诀、手印	祛除邪魅之为厉者	
药园科		《名医别录》《本草》	各种药材的产地、良劣、性能、形状及培植技术	

司天台课程设置

司天台的学生分4个专业，设置不同的课程（见表2-2）。

① 《中国教育制度通史》第二卷，第342页。

表 2-2 司天台课程设置^①

专 业	专 修 课	实 践 课
司历	戊寅历 麟德历 神龙历 大衍历	参与和掌握国家历法的推算与制定
监候	天文气象的各种图经	昼夜观察天文气象
灵台	各种星经、星图 占星术	观察天文星象的变化并学习占候
漏刻	漏刻术	学习漏刻节点，以时唱漏

唐代中央官学的课程呈现出多元融合的景象，但文学艺术在其中似乎没有位置，与唐代文学艺术所取得的伟大成就极不相称。这里我们又一次看到表象和实质是多么的不同。想想今天的教学，我们应该明白，课程表只表示开了什么课，而不表示学生学了什么，更不表示学生掌握了什么。唐代的实际情况是文学艺术教育兴盛而传统经典教育衰落。柳诒徵先生在《中国文化史》中称：“唐人尚文学，学者必精熟《文选》。”并引王应麟《困学纪闻》云：“李善精于《文选》，为注解，因以讲授，谓之《文选》学。少陵有诗云：‘续儿诵《文选》’，又训其子‘熟精《文选》理’，盖选学自成一家。”^②以《文选》授徒始于曹宪。《新唐书》本传：“宪始以梁昭明太子《文选》授诸生，而同郡魏模、公孙罗、江夏李善相继传授，于是其学大兴。”相反，经学教育则呈衰落的景象。开元八年（720 年）国子司业李元璀上奏云：“三《礼》、三《传》及《毛诗》《尚书》《周易》等，并圣贤微旨，生人教业。今明经所习，务在出身，咸以《礼记》文少，人皆竞读。《周礼》经邦之轨则，《仪礼》庄敬之楷模，《公羊》、《谷梁》历代宗习，今两监及州县以独学无友，四经殆绝，事资训诱，不可因循。”开元十六年（728 年）国子祭酒杨场上奏云：“今明经习《左传》者十无二三，又《周礼》《仪礼》《公羊》《谷梁》殆将绝废，请量加优奖。”^③太宗时所定《五经正义》到玄宗时已多束之高阁。唐代的科举制度更是在鼓励文学艺术教育。唐代取士以进士科最多，而进士科往往以诗赋文辞的优劣论等第。经术衰而文学盛，这是一个重要原因。

唐代的取士制度使多元融合的教育制度向文学艺术教育一端偏转。情感一端过分张扬，理性精神就会相对萎缩。这是魏晋至隋唐教育的一大弊端。魏晋名士鄙视礼教。“唐源流出于夷狄，故闺门失礼之事不以为异”（《朱子语类·历代》）。据陈寅恪先生的考证，“李唐先世若非赵郡李氏之‘破落户’，即是赵郡李氏之‘假冒牌’”，^④有胡族血统。当然，我们不必仅以血统论唐王室的失礼行为，因为就南

① 《中国教育制度通史》第二卷，第 343 页。
② 《中国文化史》，第 464 页。
③ [日]本田成之著：《中国经学史》，孙俚工译，上海书店出版社 2001 年版，第 213—214 页。
④ 陈寅恪：《唐代政治史述论稿》，上海古籍出版社 1997 年版，第 11 页。

北朝的情形来看，当时北方胡族比南方士族更重视儒家礼教传统。唐代倚重“诗教”，由来以渐。自魏晋彰显情感以来，以诗（文学艺术）为教遂成传统，与礼教传统并行。“诗教”盛于唐，下及宋元明清，历久不衰。文学艺术教育的作用和弊端孔子早已有所认识。“诗教”如果没有“礼教”为补充，就会流于狂简、放纵，狂放之极则转为哀怨、苦闷。盛唐的狂放与建功立业、匡世济民的儒家理想相结合而表现为豪迈与鲜活。中唐以后，诗人们壮志难酬，渐渐沉溺于个人情感，韩愈主张“文以载道”，并力排佛老，但纤弱的诗风终不可救，至晚唐而伤感，至五代而浮靡。宋统一天下，削武将兵权，大量启用年轻的科班文人，文官武将都俸禄丰厚。奢侈的生活更助长了浮靡的文风，西昆派统治宋初文坛达 40 多年。有宋一代尽得东南之富，与前代相比经济不可谓不发达，然而不贫而弱，与“诗教”流为弊端，理性精神缺失不无关系。

2. 教学方法与组织形式

讲论 即解释论证经典的概念及内涵，分制讲和常讲。制讲是在皇帝或太子视学和春秋释奠时举行，皇帝或太子命明师硕德于国子监论堂讲经，诸生及随行官员听讲，以示尊师重学。常讲为日常课程的讲授，旨在传道授业。

问难 唐代皇帝尝使儒、释、道三家于国子学相互问难。《大唐新语·褒锡》：“唐陆德明武德中为太学博士。高祖幸国子学，时徐文远讲《孝经》，沙门惠乘讲《般若经》，道士刘进喜讲《老子》。诏德明难此三人。德明雅有词致，论难峰起，三人皆为之屈。”开制讲时，学者亦相互问难。高祖视学，曾命盖文懿开讲《毛诗》，“公卿咸萃，更相问难，文懿发扬风雅，甚得诗人之致。”（《旧唐书·盖文达传》）

问答 回答学生的问题。

诵读 读书至成诵。

3. 考试制度

旬试 于旬假前一日进行。由博士主持，分读和讲两种方式，学生任选一种。选读经者，读经文三千言，每千言中试一帖，帖三言，三帖九言，通二为及格。选讲经者，讲经文六千言，每二千言问大义一条，总三条，通二为及格。

岁试 岁终问大义十条，通十为上，通六为中，通五为下。连续三年为下罢归原籍。

毕业试 按礼部各科举士情况模拟进行。如考明经者问大义十条，答时务策三道，然后帖经。

大唐的课程与教学如同当时的文化一样，自由洒脱，气量宏大，又法度森严，中规中矩。唯如此，方成大唐气象。后世不如唐代的地方最重要的是缺少唐代兼容并包的恢宏大气和自由洒脱的独立精神。

三、理学教育时期

文学艺术教育的问题到宋初变得尖锐和突出，理学教育兴起。理学先是在书院中传播，宋理宗以后，理学被定为官学，历明清而不变，直到西学教育兴起。明末清初，实学教育思想家开列了一张张不同于理学教育的书单，但他们的思想始终没有得到朝廷的承认，其实际的影响十分有限。

（一）宋代太学与书院的课程和教学

1. 太学教材

宋代太学大体上沿用唐代儒学教材。王安石和蔡京当政期间，太学中的经学教育一度用王安石父子编写的《三经新义》作教材，其他诸经一律被罢止，参考书也用王安石的《字说》。

宋重科举，出现了一批辅助学生应考的教学参考书。除王安石的《字说》外，还有用于诗赋考试的《礼部韵略》《小学紺珠》（王应麟）、《玉海》（王应麟），用于策论考试的《进卷》（叶适）、《永嘉八面锋》（陈傅良），用于医学考试的《太医局程文》，等等。时人的一些著名的经学著作也成为了重要的参考书。如程颐的《易传》、胡安国的《春秋传》都在某个时期被太学和科举考试采用。

另值一提的是宋代的官学教材从编写、审定到印制、发行，都有一套严格的程序，并且有专门的机构经办管理。宋代国子监是全国规模最大的图书编辑、印刷和发行单位。秘书省所属的史馆、昭文馆和集贤院也是重要的校书机构。官刻本为当时图书的上品，监本则是官本中的上品。

宋代的太学教育仅从教材和教学参考书来看，再也没有汉唐的勃勃生气。官员指定自己编写的书为教材，应考参考书的出现，都开了很坏的先例。

2. 理学教育的兴起

魏晋以来的教育彰显人的情感和个性，经学教育衰落，文学艺术教育兴盛，末流蔓衍，以至出现唐末至宋初的浮靡。理学家在批判浮靡风俗反思唐代教育的过程中，提出了“天理”的命题以反对浮靡背后的“人欲”。天理人欲之辨是礼与情之争的继续。汉末“名教”流为弊端，故玄学家要彰显人性中的情感一端。唐末“诗教”流为弊端，故理学家要高扬人性中的理性一端。但宋儒所高扬的理性不再是圣人察乎民情而制作的规范理性“礼”，而是与“礼”相契合的宇宙间的普遍法则“天理”，它既不同于老子的“道”，也不同于孔子的“礼”。天理存于万事万物中，故理学教育思想一言以蔽之，曰“格物致知”。天理又与儒家经典相契合，故格物工夫主要还是读经。理学最初主要在书院中传播，宋理宗以后，理学成为官学和科举考试的内容，历元、明、清三个朝代而不变。

3. 书院的教学方式

宋代书院实行自由讨论学术的教学方式，学生以自学为主，师生共同研讨学问。学生不拘一家，自由择师，来去自由。

讲会是宋代书院的重要教学形式之一，学生聚集一堂，听老师就某个主题讲课。书院讲会不仅有本院教师主教，也经常聘请其他学者前来主持讲会。张栻主持岳麓书院时，邀请朱熹讲学月余。朱熹主持白鹿洞书院时邀请陆九渊讲学。

(二) 明代太学的课程与教学

1. 太学课程

《明史·职官志二》云：“博士掌分经讲授，而时其考课。凡经，以《易》《诗》《书》《春秋》《礼记》，人专一经，《大学》《中庸》《论语》《孟子》兼习之。助教、学正、学录掌六堂之训诲，士子肄业本堂，则为讲说经义文字，导约之以规矩。”学生主修一经，兼修其他。读经的要求降低，兼修内容中多了一些政事和律令方面的书。朱元璋的《御制大诰》是必读的，书中列举了朱元璋所杀人的罪状，以及教老百姓守本分，纳田租，出夫役，替朝廷当差的训话。此外，每月朔望还须习射，每日须习字 200 以上。明北监藏书如表 2-3 所示。

表 2-3 明北监藏书

种 类	书 名
颁书	《口口口》《为善阴鹭》《孝顺事实》《五伦书》《大明会典》《历代名臣奏议》《明伦大典》《大明集礼》
儒学典籍	《易经大全》《书经大全》《诗经大全》《春秋大全》《礼记大全》《易经本义》《书经集注》《诗经集注》《春秋胡传》《礼记集注》《仪礼》《祭礼》《丧礼》《孝经》《四书大全》《四书集注》《性理大全》《周易全书》
诸子	《太玄索隐》《太玄经》《老子》《列子》《尉繚子》《杨子法言》《读书记》
史书	《史记》《汉诏》《蜀汉本末》《前汉书》《后汉书》《三国志》《晋书》《宋书》《南齐书》《北齐书》《魏书》《南史》《北史》《五代史》《元史》《宋辽金正统》《资治通鉴》《文献通考》《资治通鉴纲目》《梁书》《后周书》
其他	红签字帖、白签字帖
备注	空格处字迹不清，不能辨认为何书，共 3 本，推想应是《大诰》之类的著作。

资料来源：《明太学志》。

2. 太学的教法与教学组织形式

会讲：由博士官轮流面对全校学生讲授。

复讲：抽签由学生复述教师讲课的内容。

作课：学生每月作课 6 道，即写 6 篇作文，与科举考试的内容一致。

背书：每月大约有一半儿的时间抽学生背书，6 堂各抽 1 名学生送博士厅逐名背书。

质疑：向本堂师长（助教、学正、学录）询问疑难。

3. 明代书院的课程与教学

明代书院的教学内容和教学方法多仿效太学，一些自由宣讲学术的书院屡遭禁毁。

（三）清代的大学课程与教学

清代国子监沿袭明制。太学的规模大为缩小，书院教育的规模有所扩大，教学内容和方法与明代相仿。

明清两代启蒙思想兴起，戏剧和小说等文学艺术取得辉煌的成就，科学技术有了长足的进步，西方思想传入中国，但明清的太学里讲授的仍然是有限的几部经典，连太学藏书楼里的藏书也十分有限，民间学术屡遭打击，最终招致清末的大变故。学生学习最高领导人的讲话，在中国古代只有像朱元璋这样的专制帝王才敢这么做。

（四）实学教育思想家的大学课程与教学思想

学术思想的进步，在于思想家们能真诚地面对自己的心。“己欲立而立人，己欲达而达人。”“己所不欲，勿施于人。”孔子的忠恕之道就是真诚地面对自己，然后推己及人。玄学的兴起是因为魏晋名士不满于汉末名教的虚伪。理学先驱周敦颐把“诚”看成是儒家思想的核心。实学教育思想的兴起，在我看来，始于王阳明。王阳明格竹格出病来，开始怀疑朱子的格物论，转而真实地面对自己的良心。王阳明的“良知发用流行”“即知即行”之说，已由理学的重读书转到了心学的重实行。追随王阳明的泰州学派又由重实行转到料理百姓日用货色。阳明心学上承朱陆之争，下启明清实学，开一代新风气。

实学教育思想的兴起还有其现实的原因。清初实学教育思想家都是明代遗民，在深刻的民族危机中，实学教育思想家重新思考了需要理学家解决而未能解决的问题，一是如何将理性教育与情感教育和谐地统一起来，二是如何将实用知识纳入儒学伦理本位的教育体系中。

黄宗羲主张的课程内容是：第一，“学必原本于经术，而后不为蹈虚。”（《鲇埼亭集外编》卷十六）第二，“学者必先穷经，经大所以经世。不为迂儒，必兼读史。”（《清史稿·黄宗羲传》）第三，教授诗文。第四，传授天文、数学、地理等自然科学知识。

顾炎武主张的课程内容是：第一，《五经》。第二，史书。第三，当世之务，指天文、地理、兵农、水土及一代典章。^①

颜元设想的漳南书院六斋的教学内容是：

文事斋：课礼、乐、书、数、天文、地理等科。

^① 王炳照、阎国华：《中国教育思想通史》第四卷，山东教育出版社2000年版，第204—205页。

武备斋：课黄帝、太公以及孙、吴五子兵法，并攻守、营阵、陆水诸战法，射御、技击等科。

经史斋：课《十三经》，历代史、诰制、奏章、诗文等科。

艺能斋：课水学、火学、工学、象数等科。

理学斋：课静坐、编著、程、朱、陆、王之学。

帖括斋：课八股举业。

实学教育思想家积极提倡实用知识和文学艺术的教学，其中尤以黄宗羲为著。黄宗羲的教学内容包括经学、史学、文学和自然科学。但与实用知识相比，明末清初的教育思想家对文学艺术的教育仍然不够重视。宋代理学家认为诗词是“小艺”，华而不实，这种观念仍然没有从根本上得到纠正。颜元设计的漳南书院各斋的教学内容有文事、武备、经史、艺能、理学和帖括，诗文仅在经史斋占有很小的位置。清代兴起的桐城派为考据家所不齿。梁启超先生曾说，“前清一代学风，与欧洲文艺复兴时代相类甚多。其最相异之一点，则美术文学不发达也。”^①直至“五四”新文学运动兴起之后，文学艺术才有了与实用知识同等重要的地位。

四、西学教育时期

西学自明代传入中国，一开始影响并不大。鸦片战争以后，西学一步步取得独尊的地位，以致在大学教育中出现全盘西化（或苏化）的倾向。在大学课程与教学的西化过程中，京师大学堂和蔡元培担任校长时的北大曾较好地坚持了“中学为体，西学为用”的宗旨，至今仍引发我们的深思。

（一）京师大学堂的课程与教学

京师大学堂是戊戌变法的一个成果。政变后新法尽废而京师大学堂不废。其办学宗旨前后有所不同，或偏向于中学，或偏向于西学，但总地说来是以“中学为体，西学为用”为宗旨的。

按照大学堂章程的规定，最初的课程分为普通学和专门学两大类：普通学包括经学、理学、中外掌故学、诸子学和初级的算学、格致学、政治学、地理学以及文学、体操等 10 种。为全体学生必修科目。另设英、法、俄、德、日 5 种外语，20 岁以下的学生必选修 1 门外语，与普通学同时开设。普通学 3 年毕业。专门学则包括高等算学、高等格致学、高等政治学（含法律学）、高等地理学（含测绘学）、农学、矿学、工程学、商学、兵学、卫生学（含医学）10 种，学生各选一二门。已习西文的学生，直接读西文各门读本，未习西文的读编译局的译本。^②

政变后，京师大学堂几乎变成了官办的老式书院。“分诗、书、易、礼四堂，

① 梁启超：《清代学术概论》，天津古籍出版社 2004 年版，第 89 页。

② 朱有瓛：《中国近代学制史料》，第 1 辑，下册，华东师范大学出版社 1986 年版，第 656—657 页。

春秋二堂，课士，每堂不过十余人，春秋堂多或二十人，兢兢以圣经、理学诏学者，日悬《近思录》、朱子《小学》二书以为的。”（《清朝续文献通考·学校考十三》）1902年，派张百熙为管学大臣。张受命后，增加了许多西学课程，缩减了经学课程的比重。如政科一周36节课中，伦理、经学、诸子、词章4科加起来才4课时。^①

1903年（癸卯年），张百熙和张之洞、荣庆等重新拟订了《奏定学堂章程》，在全国实行，被称为“癸卯学制”，这是我国第一个新教育学制。章程规定：分科大学分八科。经学科开设周易学问、尚书学问、毛诗学问、春秋左传学问、理学问等11门课程。政法科开设政治、法律2门课程。文学科开设中国史学、万国史学、中外地理、中国文学、英国文学、法国文学等9门课程。医科开设医学、药学2门课程。格致科开设算学、星学、物理、化学、动植物、地质等6门课程。农科开设农学、农艺化学、林学、兽医等4门课程。工科开设土木工学、机器工学、造兵器学、电器学、建筑工学、应用化学、火药学、采矿与冶金学等9门课程。商科开设银行与保险学、贸易与贩运学、关税学等3门课程。至此，京师大学堂有了一个较为完整的中西结合的课程体系。

（二）蔡元培的大学课程与教学思想

1. 抱定宗旨，推明学术

1917年1月9日，蔡元培在就任北大校长的演说中对学生说^②：

一曰抱定宗旨。诸君来此求学，必有一宗旨，欲求宗旨之正大与否，必先知大学之性质。今人肄业专门学校，学成任事，此固势所必然。而在大学则不然，大学者，研究高深学问者也。外人每指摘本校之腐败，以求学于此者，皆有做官发财思想，故毕业预科多入法科，入文科者甚少，入理科者尤少，盖以法科为干禄之终南捷径也。因做官心热，对于教员，则不问其学问之浅深，唯问其官阶之大小。官阶大者，特别欢迎，盖为将来毕业有人提携也。现在我国精于政法者，多入政界，专任教授者甚少，故聘请教员，不得不聘请兼职之人，亦属不得已之举。究之外人指摘之当否，姑不具论，然诋谤莫如自修，人讥我腐败，而我不腐败，问心无愧，于我何损？果欲达其做官发财之目的，则北京不少专门学校，入法科者尽可肄业法律学堂，入商科者亦可投考商业学校，又何必来此大学？所以诸君须抱定宗旨，为求学而来。宗旨既定，自趋正轨，诸君肄业于此，或三年，或四年，时间不为不多，苟能爱惜分阴，孜孜求学，则其造诣，容有底止。若徒志在做官发财，宗旨既

① 李国钧、王炳照主编：《中国教育制度通史》第六卷，山东教育出版社2000年版，第248页。

② 杨东平：《大学精神》，辽海出版社2000年版，第324—325页。

乖，趋向自异。平时则放荡冶游，考试则熟读讲义，不问学问之有无，唯争分数之多寡；试验既终，书籍束之高阁，毫不过问，敷衍三四年，潦草塞责，文凭到手，即可借此活动于社会，岂非与求学初衷大相背驰乎？光阴虚度，学问毫无，是自误也。且辛亥之役，吾人之所以革命，因清廷官吏之腐败。即在今日，吾人对于当轴多不满意，亦以其道德沦丧。今诸君苟不于此植其基，动其学，则将来万一因生计所迫，出而任事，担任讲席，则必贻误学生；置身政界，则必贻误国家。是误人也。误己误人，又岂本心所愿乎？故宗旨不可不正大。此余所希望于诸君者一也。

蔡元培的第二点希望是砥砺德行。第三点希望是敬爱师友。

对于学术，蔡元培有自己的见解，《读周春岳君〈大学改制之商榷〉》云^①：

鄙人之意，学与术虽关系至为密切，而习之者旨趣不同。文、理，学也。虽亦有间接之应用，而治此者以研究真理为的，终身以之。所兼营者，不过教授著述之业，不出学理范围。法、商、医、工，术也。直接应用，治此者虽亦可有永久研究之兴趣，而及一程度，不可不服务于社会；转以服务时之经验，促其术之进步。与治学者之极深研几，不相俟也。鄙人初意以学为基本，术为支干，不可不求其相应。故民国元年修改学制时，主张设法、商等科者，不可不兼设文科。设医、农、工各科者，不可不兼设理科。是年十月所颁大学令第三条曰：“大学以文、理二科为主。须合于下列各款之一，方得名为大学。一，文、理二科并设者；二，文科兼法、商二科者；三，理科兼医、农、工三科，或二科一科者。”即鄙人所草也。六年以来，除国立北京大学外，其他公立、私立者，多为法、商等科。间亦兼设法科、工科，均无议及文、理二科者。足为吾国人重术而轻学之证。至于兼设文、理、法、工、商各科之北京大学，则又以吾国人科举之毒太深，升官发财之兴味本易传染，故文、理诸生亦渐渍于法、商各科之陋习（治法、工、商者，本亦可有学术上之兴会，其专以升官发财为目的者，本是陋习）。而全校之风气，不易澄清。于是，有学术分校之议。鄙人以为治学者可谓之“大学”，治术者可谓之“高等专门学校”。两者有性质之别，而不必有年限与程度之差。在大学，则必择其以终身研究学问者为之师，而希望学生于研究学问以外，别无何等之目的。其在高等专门，则为归集资料，实地练习起见，方且于学校中设法庭、商场等雏形，则大延现任之法吏、技师以教之，亦无不可。即学生日日悬毕业后之法吏、技师以为的，亦无不可。以此等性质之差别，而一谓之“大”，一谓之“高”，取其易于识别，无他意也。

① 杨东平：《大学精神》，辽海出版社2000年版，第6—7页。

基于这种思想，蔡元培致力于把北京大学办成文理科的综合性大学，成为研究学理的中心。

2. 打好基础，通晓学理

蔡元培主张“以学为基本，术为支干”，“学”必借“术”以应用，“术”必以“学”为基础，强调“学”重于“术”。在基础理论和应用科学之间，他更重视“纯粹的科学研究”。在课程建设上，他十分重视基础知识和基本理论的教育。

蔡元培担任校长期间，北大各系科开设了一批由学有专长的知名教授主讲的课程，极大地提高了学术水平。这一点可从梁柱先生所列举的课程清楚地看到。在文、法科开设的课程中，如李大钊的《唯物史观》《史学思想史》，鲁迅的《中国小说史》，钱玄同的《文字学》（声韵），刘复的《语音学》，吴虞的《文学名著选》，马裕藻的《古籍校读法》，黄节、沈尹默的《诗》，郑奠的《中国文学名著选》，陈寅恪的《佛典译文研究》，林玉堂的《中国比较发音学》，陈翰笙的《欧美通史》，郁达夫的《英国戏剧》，钢和泰的《古印度宗教史》，吴梅、许之衡的《戏曲》，马叙伦的《庄子哲学》，胡适的《中国哲学史》，陈汉章的《中国上古史》，陈启修的《现代政治》，陈大齐的《认识论》，高仁山的《教育学》，张颐的《康德哲学》，屠孝实的《宗教哲学》，樊际昌的《普通心理学》，王星拱的《科学概论》，邓以蛰的《美学》，江绍原的《基督教史》，熊十力的《唯识哲学》，张竞生的《孔德学说》，谭熙鸿的《进化学说》，陶孟和的《教育社会学》，马衡的《金石学》，周览的《国际法》，高一涵的《政治学原理》，顾孟余的《国际公法要论》，马寅初的《货币》、《银行》等，都具有较高的水平，受到学生的欢迎。理科各系的基础理论和专业课程也比过去大为加强。例如，地质学系由于荟集了许多地质学、古生物学方面的知名学者，是北大理科和国内同专业中教授较多的一个系，课程内容比较丰富。其中如李四光的《岩石学》《高等岩石学》《地质测量及地质构造学》；何杰的《地质学概论》《经济地质学》《采矿工程学》《钢铁专论》；王烈的《结晶学与矿物学》《普通地质学》；葛利普的《高等地层学》《高等古生物学》等，都具有较高的水平。这个时期还开设了一些关于中国地质、矿产和古生物的课程，如翁文灏的《中国地质》、何杰的《中国矿产专论》和葛利普的《中国古生物学》等。又如，数学系的必修课程有《近世代数学》《近世几何学》《函数论》《微积分》《理论力学》《解析几何》《微分方程式》等。三年级以上选修的课程有《群论》《数论》《函数通论》《集合论》《天体力学》《流体力学》《微分几何学》《积分和微分方程式论》以及《数学史》等，课程内容都比较充实。又如，物理系的物理学课程分为初级物理、普通物理和专门物理三级，分别在预科、大学一、二年级和三、四年级进行。其中专门物理课程有颜任光的《物理光学》《气体中之电流及电子论》；何育杰的《数理物理》《热物理学及气体论》《原能论》；李书华的《放射学及X光线》；温毓庆的《交

流电及无线电》等。同时还加强了对学生物理实验的指导，颜任光专门编写了学生实验用书《物理实验》。^①

3. 兼收并蓄，能保我性

蔡元培在课程改革和建设上的一个重要指导思想，就是主张对中西文化兼收并蓄，择善而从，融会贯通。他既不赞成国粹派故步自封的做法，也反对欧美派全盘西化的主张。

对于蔡元培思想自由、兼收并蓄的观点，学界已是耳熟能详，并且推崇备至。在这方面，蔡元培发表过许多言论。其中以1919年3月18日《致〈公言报〉函并答林琴南函》表述最为明确。他说：

至于弟在大学，则有两种主张如下：

（一）对于学说，仿世界各大学通例，循“思想自由”原则，取兼容并包主义，与公所提出之“圆通广大”四字，颇不相背也。无论为何种学派，苟其言之成理，持之有故，尚不达自然淘汰之运命者，虽彼此相反，而悉听其自由发展。此义已于《月刊》之发刊词言之，抄奉一覽。

（二）对于教员，以学诣为主。在校讲授，以无背于第一种之主张为界限。其在校外之言动，悉听自由，本校从不过问，亦不能代负责任。例如复辟主义，民国所排斥也，本校教员中，有拖长辫而持复辟论者，以其所授为英国文学，与政治无涉，则听之。筹安会之发起人，清议所指为罪人者也，本校教员中有其人，以其所授为古代文学，与政治无涉，则听之。嫖、赌、娶妾等事，本校进德会所戒也，教员中间有喜作侧艳之诗词，以纳妾、押妓为韵事，以赌为消遣者，苟其功课不荒，并不诱学生而与之堕落，则姑听之。夫人才至为难得，若求全责备，则学校殆难成立。且公私之间，自有天然界限。譬如公曾译有《茶花女》《迦茵小传》《红礁画桨录》等小说，而亦曾在各学校讲授古文及伦理学，使有人诋公为以此等小说体裁讲文学，以押妓、奸通、争有妇之夫讲伦理者，宁值一笑欤？然则革新一派，即偶有过激之论，苟于校课无涉，亦何必强以其责任归之于学校耶？

至于其“能保我性”的观点，则论者寥寥，梁柱先生的研究在这个方面别开生面，其要点如下：蔡元培认为对外国文化思想应择善而从，重在消化，反对简单模仿和全盘欧化的错误倾向。他在重视学习外国的同时，还十分强调学习时应取的态度和目的。任何民族的文化都有精华和糟粕两个部分，学习要择善而从，取分析的态度，为我所需，为我所用。他曾引孔子的话说：“‘三人行，必有我师焉，择其善者而从之，其不善者而改之’。这就是不守旧、不盲从的态度。现在最

^① 梁柱：《蔡元培的学术观及其大学课程建设思想探析》，载《北京大学学报》（哲学社会科学版），2004年5月。

要紧的工作，就是择善”。这反映了蔡元培对待文化，包括古代文化和外国文化的正确态度。同时，他还特别强调吸收外国文化应重在消化，吸收是消化的预备，而只有消化才会有益。“消化者，吸收外界适当之食料而制炼之，使物化为本身之分子，以助其发达。”因而消化是以“我”为主体，对于欧美各国的学术文化，“必择其可以消化者而始吸收之”，切忌“浑沦而吞之，致酿成消化不良之疾。”^①他认为单纯模仿、照搬照抄，只是一种幼稚的举动；而全盘欧化，则是消亡自己民族的特性，同化于他人，是完全错误的。他以高度的爱国主义思想和民族责任感，殷切勉励我国留学生应具坚强毅力，发愤图强，“能保我性，则所得于外国之思想、言论、学术吸收而消化之，尽可为‘我’之一部，而不为其所同化”。而切勿志行薄弱，“弃损其我同化于外人”。他语重心长地说：“吾国学生游学他国者，不患其科学程度之不若人，患其模仿太过而消亡其特性。”如若这样，则“留德者为国内增加几辈德人，留法者留英者，为国内增加几辈英人法人”^②。这些针砭时弊的金石之言，在今天看来也仍不失其价值。当时这种简单模仿和盲目崇拜外国的倾向，在北大也有严重反映。严复担任北大校长期间，在全校积极推广外语会话，在本科和预科课堂上除一些国学课程外，都用英语讲授。课外活动如开会、讲演、讨论，也多用外语。预科教务会议全讲英语，一些不懂英文的教授有苦难言。这种状况，虽然对推广外语学习收到了一定的效果，但也助长了盲目崇洋和轻视祖国文化的倾向。特别是当时北大教授中崇拜西方资产阶级文化的留学生较多，他们当中有些人几乎不用汉语讲话，甚至有的教中国历史时也要讲几句英语以显示其有学问。对此，许多人表示不满，连一些外国教员也不以为然，“叹为非兴国之征”。蔡元培担任校长后，既重视和推广外语教学，又极力矫正这种不良风气。他规定开教务会议一律改用中文。开始时，一个外国教授起而反对，说：“我们不懂中国话。”蔡元培从容回答：“假如我在贵国大学教书，是不是因为我是中国人，开会时你们就都说中国话？”使对方无言以对。从这时起，他明确要求除外国语文课外，其他课程必须使用祖国语言。对《大学理科月刊》刊登的论文，则规定除有关专有名词外，也一律要用中文书写。^③

1923年1月，蔡元培因不愿与新任教育总长、政客彭允彝为伍，离开了北大。之后，北大的发展经历了种种艰难曲折。但正如胡适在北大50周年纪念会上所说，“北大这个多灾多难的孩子实在有点志气，能够在很危险、很艰苦的情形下努力做工，努力奋斗”，在一次又一次的磨难中发展壮大。胡适最后说：“现在我们又很危险很艰苦的环境里给北大做五十岁生日，我用很沉重的心情叙述他多灾多难的历史，祝福他长寿康强，祝他能安全地度过眼前的危难正如同他度过五十年

① 《蔡元培全集》第二卷，浙江教育出版社1997年版，第461页。

② 《蔡元培全集》第三卷，浙江教育出版社1997年版，第50页。

③ 梁柱：《蔡元培的学术观及其大学课程建设思想探析》，载《北京大学学报》（哲学社会科学版），2004年5月。

中许多次危难一样!”^①世事沧桑，北大早已过了 100 周岁的生日，抚今追昔，感慨良多。

第二节 西方大学课程与教学史略

发端于古希腊文明和基督教文明，建立在科学技术和人文主义思想基础上的西方大学课程与教学思想同样有着漫长的发展过程。凡是在漫长的历史过程中形成的思想都有着蓬勃的生命力，但如果只对它的扶苏枝叶和灿烂花朵感兴趣，而不了解它的本原和演变过程，则只能得其枝叶而已。当代中国的学术兴趣是努力追赶西方的学术思潮，积极译介西方最新的研究成果，而对西方学术的本原和发展过程兴趣不大。其结果是不断地掀起一波接着一波的学术热潮，却怎么也得不到西方学术思想的精髓。

一、古希腊和古罗马的“七艺”与“助产术”

古希腊城邦中，人文鼎盛的是雅典。在雅典，7 岁的儿童进私立的语法学校和琴弦学校，学习阅读、写字、计算和音乐。13 到 14 岁进入体操学校（或叫角力学校）接受赛跑、跳跃、角力、投标枪、掷铁饼等体育训练，同时继续学习一些文化课。15 到 16 岁时少数显贵子弟进入体育馆学习，除五项竞技外，还学习语法、修辞、逻辑“三艺”。

18 到 20 岁的青年进入青年军事训练团埃弗比（Ephēbia）。埃弗比可以被认为是雅典的高等学校。在这里，雅典青年接受军事训练，学习政治和法律，成为公民。按柏拉图的理想，青年在埃弗比还必须学习算术、几何、天文和音乐“四艺”。

柏拉图把雅典的公民分为三种人，一种人是神用金子做的，灵魂中理性的部分最强，一种人是神用银子做的，灵魂中意志占据主要的部分，另一种人是神用铜铁做的，灵魂中情感的部分分量最重。柏拉图又认为，灵魂的三个部分中，理性的部分是高级的，而情感的部分是低级的，意志的部分则不高不低。生来灵魂的低级部分较发达的人适合当手艺人 and 农民，教育的目的是培养他们节制的美德，以约束情感和欲望。这些人是没有必要接受高等教育的。那些银子做的人才有必要进入埃弗比继续学习。他们进埃弗比学习的目的是成为一名懂得政治、熟悉法律、在战场上能勇敢地与敌人搏斗的公民。除了五项竞技外，柏拉图主张用“四艺”培养军人。因为算术对于调兵列阵，计算船只的数目等军事技术的掌握是非常必要的。几何学对于建造兵营，行军布阵也是不可缺少的。天文学对于航海作

^① 《大学精神》，第 391—394 页。

战观测气候和天象等尤为必要。音乐在平时可以使军人认识严肃、勇敢、慷慨、高尚等一类的形式和其相对的东西，提高士兵的斗志，战时则可以直接鼓舞士气，有助于取得战争的胜利。那些金子做的人还有必要继续学习，以发展他们的理智的美德。他们继续学习“四艺”，但目的有所不同，不是为了实际的应用，而是为了思考接近理念世界的最高理念——神。^①研究算术和几何学是为了唤起思考的能力，引导心灵去探讨世界的本质与实在，获得真理。研究天文学是为了思索宇宙的无穷，从而承认最高理念创造万物的魔力。在这个阶段，比“四艺”更重要的是辩证法，学习“四艺”是为了更好地学习辩证法。在柏拉图看来，辩证法是最高的学科，是指导人类认识最高、最完善的理念——神的学科，是促使人的智慧和能力趋于完善，以至能运用纯理性来掌握善的本质的学科。

亚里士多德论述高级阶段教育的著述均已失传，据王天一主编的《外国教育史》，为了发展理智灵魂，发展人的灵魂中的最高部分，亚里士多德更重视纯粹科学和哲学的探索。在教育的高级阶段，可能设有算术、几何、天文、音乐理论，还有语法、文学、诗歌、修辞学、伦理学以及宇宙学和哲学等。因为这些学科既能体现以智育为主的要求，又能进行纯哲学的探索，并进而发展理智灵魂，以实现教育的最高目标。^②

在亚里士多德的教育思想中，对后来西方大学教育思想影响最深的是他的“自由教育思想”。“亚里士多德自由教育论的核心，在于强调自由教育是唯一适合于自由人的教育，它的根本目的不是进行职业准备，而是促进人的各种高级能力和理性的发展，从而使人从愚昧和无知的束缚中解放出来；自由教育以自由学科为基本内容，应避免机械化的、专业化的训练。亚里士多德认为，人之所以为人的基本特征，在于人具有理性。人只有充分运用、发展其理性，才能真正实现自我。同样，人的教育也应当以充分发展人的理性为根本目的。旨在达到这种目的的教育，才是自由人所应接受的教育。”^③自由人即当时的奴隶主贵族，他们有充分的闲暇时间和自由，这是接受自由教育的基本条件。适合于自由教育的自由学科即那些探讨原理和原因的、以自身为目的的、有助于发展人的理性、切合人生目的的学科，如哲学、物理学和数学。亚里士多德特别推崇哲学，甚至认为它是唯一的自由学科。他说：“只因人本自由，为自己的生存而生存，不为别人的生存而生存，所以我们认取哲学为唯一的自由学术而深加探索，这正是为学术自身而成立的唯一学术。”^④而那些实用的、为获得钱财、或为某种实际功利的知识和技能，都是不适合自由人学习的。

① 王天一等：《外国教育史》（上册），北京师范大学出版社1993年版，第48页。

② 《外国教育史》（上册），第59页。

③ 吴式颖、任钟印：《外国教育思想通史》第二卷，湖南教育出版社2002年版，第320页。

④ [古希腊]亚里士多德著：《形而上学》，吴寿彭译，商务印书馆1983年版，第5页。

西塞罗和昆体良都是古罗马的雄辩教育家。西塞罗著有《雄辩家》，昆体良著有《雄辩术原理》。在古罗马，雄辩家是政治家、法官和社会活动家。他们两人都为培养雄辩家开出了一张几乎包罗了当时所有知识的课程表。语法和修辞是雄辩的基础。学习语法是要掌握说话的艺术和写作的艺术，二者都以广泛的阅读为前提。阅读要从阅读诗人特别是荷马的作品开始，荷马的史诗能激发青年崇拜英雄的情感，将他们培养成为勇敢、坚韧的有道德的人。阅读悲剧也能陶冶心灵，但希腊悲剧中夹杂着一些放荡不羁的东西，所以要有选择地阅读。阅读喜剧则要等到青少年度过成长的危险期后才可以。除了语法、修辞等基础课程外，音乐、几何、天文、哲学也是雄辩家必须掌握的。这些课程各有其实用的价值，比如几何学，不但可以锻炼人的思维，在法庭上有关财产和地界等案件中，几何知识必不可少。哲学包括辩证法、物理学和伦理学。懂得辩证法，就会懂得在法庭上准确地定义和推理。懂得伦理学，则能在评价当事人的行为时胜人一筹，因为任何案情都与正义和道德有关。

讲到古希腊罗马的课程与教学，不能不讲到苏格拉底的“精神助产术”。苏格拉底的母亲是一个助产婆，催产的是活生生的婴儿。苏格拉底是一个哲学家，催产的是人们头脑中固有的知识。苏格拉底的精神助产术又叫苏格拉底问答法，由讥讽、助产术、归纳和下定义四部分组成。苏格拉底先让对方说出自己对某个问题的看法，然后用讥讽的口吻揭露出对方自相矛盾的地方，迫使对方承认自己对这个问题一无所知。接下来，苏格拉底运用他的“助产术”，通过问答帮助对方回忆起已有的知识，就像助产婆运用种种手段帮助产妇生产出婴儿一样。然后，苏格拉底运用一连串的问题使对方的认识能逐步排除事物的个别的、特殊的东西，揭示出事物的本质的、普遍的东西。谈话到了最后，对方得出的是苏格拉底所认为正确的结论——一个揭示事物本质的“定义”。

钱穆先生在论述中西文化的差异时说道：“西方之一型，于破碎中为分立，为并存，故常务于‘力’的斗争，而竟为四围之斗。东方之一型，于整块中为团聚，为相协，故常务于‘情’的融和，而专为中心之翕。一则务于国强为并包，一则务于谋安为绵延。故西方型文化之进展，其特色在转换，而东方型文化之进展，其特色则在扩大。转换者，如后浪之覆前浪，波澜层叠，后一波涌架于前一波之上，而前一波即归消失。……扩大者如大山之聚，群峰奔凑，蜿蜒缭绕，此一带山脉包裹于又一带山脉之外，层层围拱，层层簇聚，而诸峰映带，共为一体。”^①

西方文化务于力的斗争，中国文化务于情的融和。这种差别同样表现在中西大学的课程与教学目标、教学内容和教学方法上。西周时期，学生在小学阶段学过礼、乐、射、御、书、数等实用知识之后，到了大学阶段所学习的主要是《诗》

① 《国史大纲》，第23页。

《书》《礼》《乐》等人文课程。因为周代大学教育的目的是培养致中和的君子。而在古希腊，从语法学校到体操学校到体育馆到青年军事训练团，所学的课程大都是一些生产、生活和战争中直接有用的知识和技能，学习“三艺”“四艺”也是为了实用的需要。只有到了更高一级的培养哲学王的阶段，所学的知识才不那么实用，哲学家同样学习研究“四艺”，但不是为了行军打仗，而是为了探索本原，获得最高的智慧。然而我们不要忘了，哲学家获得最高智慧是为了成为哲学王。在柏拉图的《理想国》中，我们能看到哲学王如何运用智慧，让那些不够强壮的人找不到配偶，从而提高人口素质的办法。哲学王的智慧仍然是一种实用的甚至是一种非人道的智慧。教学方法上同样体现出这样的差别。苏格拉底的“助产术”究其实质是要在辩论中战胜学生，让学生服从老师的逻辑，得出老师预设好了的结论。这样的训练很有必要，受过严格“助产术”训练的学生能在辩论中战胜对手，让对手服从自己的逻辑力量。这种雄辩的技能非常实用，因为古希腊城邦很多时候施行的是民主制度。孔子的“启发”教育则不同，它是在学生口欲言而未能言、心求通而未能通的时候点拨点拨，助学生一把力，让学生自己解开思想的疙瘩，获得一旦贯通，豁然开朗的快乐。其实质是一种爱的关怀。

“务于力的斗争”的西方人也有许多值得我们学习的地方。他们推崇理性的力量，崇尚自由的生活。而这恰恰是我们的弱点。柏拉图的要素主义教育思想和亚里士多德的自由教育思想到近代以后被纽曼和洪堡直接继承，最终发展为对科学理性的追求，到现代以后又发展为通识教育的理念。自由教育的思想既推动了西方科学技术的发展，也推动了西方人文主义的进步。而在中国，或许因为先天的不足，自由教育的理念至今没有被大学所接受，从大学教师到大学生，绝大多数的大学生仍在为那些养家糊口的技术知识猥琐而卑微地忙碌着。即使在大学里，我们也很难找到高贵的、理性的、为自己而活着的自由人。

中西课程与教学思想在源头上就存在这样的差别，在以后的发展中，这种差别变得越来越明显。

二、中世纪宗教色彩浓厚的大学课程与教学

最初的中世纪大学产生于12世纪的意大利、法国和英国。在意大利有波隆那大学和萨莱诺大学，在法国有巴黎大学，在英国牛津大学。起初，这些大学均为单科，巴黎大学为神学科，波隆那为法学科，萨莱诺为医学科。各科都以七艺为基础，七艺是文学科。文、法、医、神遂成为中世纪大学四科。

到13世纪，课程内容渐趋确定。文学课程以七艺为主。亚里士多德的逻辑学颇受重视，他的《工具论》成为重要的教材。语法学采用多纳托斯的《初级语法》《语法书》和普利士兴的18本语法著作。法学课程分为民法与教会法两类。民法或罗马法以《查士丁尼法典》（12本）、《法典大全》（50本）、《律例》《民法汇编》为

教材。教会法以格拉蒂安《法令》为主要教材。医学课程包括生理学、病理学和治疗学。有希波克拉底的全集，盖伦的有关解剖、生理、诊断、病理、治疗、药物、外科、卫生和食物疗法等作品。还有亚威生纳的医学的律例，衣萨克·尤德的《热症篇》和《饮食篇》，萨莱诺迪尼古老的《消毒述要》等书。蒙彼利尔大学的医学课程中还有临床实习。神学课程主要是《圣经》和彼得·郎巴德的《名言集四编》。

中世纪前期的教学以读为主。教师诵读原文，学生作笔记。然后教师解释和评论原文。学校还举行辩论会，培养学生敏捷的思考能力。

由于宗教势力强大，中世纪大学在16世纪前课程没有多少变化。但到中世纪后期，人文主义思潮和自然科学的发展开始影响到大学课程。以巴黎大学为例，16世纪之后，文学部的课程中亚里士多德的自然哲学逐渐取得主导地位，取代了亚里士多德的逻辑学和辩证法。有关自然哲学的课程通常包括四个方面，即逻辑学、伦理学、物理学和形而上学。伦理学是学习法律的台阶，形而上学是学习神学的准备，物理学则是学习医学的基础。17世纪中期之后，医学部开始开设注重实际操作的解剖学和植物学，外科学和药理学也开始受到重视。17世纪80年代以后，由于王权的强大，法国法开始进入大学法学部课程中。民法的地位开始高过教会法，而且还引进了某些近代政治学的概念和学说。神学部也在发生变化，到18世纪，清教思想在巴黎大学广泛传播，天主教内部也逐渐产生分化，形成了观点各异的宗派。17、18世纪，英国的人文主义教育家埃里奥特、汉默夫雷、洛克等人积极倡导绅士教育，认为教育的目的是培养品德高尚、学识渊博、才华出众的绅士，认为把子弟的幸福奠定在德行与良好的教养上面，那才是唯一可靠的和保险的办法。在这种思想影响下，保守的牛津大学和剑桥大学的课程开始发生变化，笛卡儿、莫尔、洛克、培根和皇家科学协会的某些学说不同程度上被大学所接受。在德国，17世纪末和18世纪中期分别建立了哈勒大学、哥廷根大学和埃尔兰根大学。这些大学大量开设了与近代社会有关的、直接服务于民族国家发展的实用世俗学科。文学部改为哲学部，其课程不再是法律、医学和神学的基础课程，教学内容也从传统的“七艺”转变为更为实用的经济学、政治学、地理学、数学、建筑学和世界史等。法学部新设了国际法、宪法、外交法、商法和交通法等。在医学部，随着近代科学的发展，外科学、内科学、药学、产科学、生理学、解剖学等科目大量进入课程中。^①

中世纪后期教学形式也发生了一些变化。一是研讨班（seminar）的出现与推广。1738年，德国大学教授盖斯纳最初在其任教的哥廷根大学开设哲学研讨班。研讨班学生人数少，学生在教师的指导下，围绕某个具体的研究领域探讨问题。其后，这种教学形式扩大到其他学部。1786年，哈勒大学也开设了哲学研讨班。

① 黄福涛：《外国高等教育史》，上海教育出版社2003年版，第102—118页。

二是使用多种语言和现代民族语言教学，改变了初期统一用拉丁语教学的状况。

欧洲中世纪大学几乎与中国古代书院同时产生。最初出现在意大利的波隆那大学和萨莱诺大学，显然是“力的斗争”的结果。取道意大利的十字军需要很多救助伤员的医生，于是有了萨莱诺大学。为十字军提供物资的商人经常发生纠纷，需要很多打官司的律师，于是有了波隆那大学。而宋代书院是随理学的兴起而兴起的，是理学家聚徒讲学的地方。野蛮的十字军带回了文明的经典，先是在意大利，然后在英国、法国和德国，发动了一场文艺复兴运动和宗教改革运动。在这场运动中，欧洲大学虽然没能起到领军先锋的作用，但文艺复兴和宗教改革的结果最终还是反映到了大学课程中。而理学是在唐末至宋初文学艺术教育流为弊端，士子浮薄奢靡的背景下产生的。理学家们高悬“天理”以惩窒“人欲”，不仅不能对宋以后渐趋发达的商业文明作出积极的反应，而且在与“事功派”的斗争中取得胜利，从而使书院教育明显表现出道德主义的特点。到中世纪后期，世俗知识和新教伦理同时进入了欧洲大学的课程，而同一时期的中国书院中宣讲的仍然只有道德主义的理学思想。既能兴利，又能节欲的观念最终推动了欧洲资本主义的发展，而理学除了成就了一代被贫穷所逼迫的徽商与晋商外，总是不能与功利相容，在欧洲已然发生巨变的时候，仍然顽强地维护着传统农业社会的道德基础和士大夫安贫乐道的理性生活。

三、柏林大学新人文主义的课程与教学

欧洲教育的近代化始于 17、18 世纪之交，但欧洲科学技术、社会经济和思想政治在 18 世纪的发展并没有能够迅速改变欧洲大学古典人文主义和神学的色彩。18 世纪，启蒙思想家向封建主义的最后堡垒发起猛烈的进攻。之后，欧洲各国的教育才从容走上全面近代化的道路。代表 19 世纪欧洲大学改革和发展方向的是洪堡主持的柏林大学。

洪堡是哲学家、语言学家和政治活动家。1767 年 6 月 22 日生于波茨坦。洪堡提倡新人文主义，并努力以国家的力量从事这方面的革新。在洪堡看来，人的完满发展的过程经过三个阶段：由“个性”发展到“一般性”，再到“整体性”。人的心灵属于“个性”，古典文化属于“一般性”，文化的传统与生活的经验丰富了人的“整体性”。同时，人也需要外在环境。知识的获得与完成在于为人的和谐发展与服务。教育的真正目的即在于人的陶冶。学习古典文化的目的，并不是要模仿古希腊人，而是要达到自我实现。洪堡相信，学习古典文化将会提高德国国民的教育水平，并使德国在历史的转折关头，在新人文主义精神的激励下，获得民族性，使国家繁荣富强。^①

^① 滕大春：《外国教育通史》第三卷，山东教育出版社 1990 年版，第 233 页。

1810年，洪堡在费希特和施莱尔马赫的协助下创建了柏林大学。当时德国被拿破仑打败，洪堡决心把柏林大学建设成为德国科学与艺术的中心，从而鼓舞人民从废墟上重建国家的信心。对于这所新型的大学，洪堡的办学理念是：

第一，大学要培养完整人格的人。大学应该通过纯粹科学的教育让学生获得完整的人格教育。洪堡所说的纯粹科学是指那些不带功利目的的、为学术而学术的学问，哲学是其代表。纯粹的科学知识才可以被正确地和虔诚地追求和获取。他反对传统大学中神学、法学和医学教育的职业性和功利性，指斥这类课程为低级的、仅为养家糊口的学问。但他并不反对传统大学中文学部的某些课程，认为正是这些课程培养了古希腊人的完整人格。包罗万象的柏林大学哲学部保存了中世纪大学文学部的许多古典课程。

第二，大学应保持“孤独与自由”。洪堡反对大学纯为经济的、社会的、国家的需要所左右、所牵制。他认为，大学没有义务为学生将来的职业而训练。大学应该与世俗社会，特别是功利主义教育价值观保持一定的距离，必须摆脱国家和教会的制约以及来自工业社会的世俗压力与影响。在这种象牙塔式的大学里，教师保持“教学的自由”，学生保持“学习的自由”。

第三，教学与科研相统一。洪堡将科学研究与人才培养密切联系在一起，把科学研究看成是培养完人的重要手段。他提出了“由科学而达至修养”的教育原则，力求将教学与科学研究结合起来。科学研究之所以是培养完人必不可少的，是因为科学研究本质上是自由的、独立的、创造性的。因此，大学应该尊重科学和它的自由的生命力，以不受限制的科学手段，培养学生成为具有真正科学修养、有独立思考、有理智和道德的青年。

第四，大学应该重视普通教育。普通教育能增强、纯洁和调节人的各种能力，让学生全面洞察事物的根源，从而形成普遍有效的观念，提高学生的思维力和想象力。专门教育只是使人获得有用的技能，而无法让学生认识某些结论的根源。为了实现培养完人的教育目标，必须在学生结束普通教育之后才让他们接受专门教育。洪堡所讲的普通教育主要涉及哲学、数学、历史、语言、美学、自然和社会方面的知识。

德国人的大学理念隐藏着一个危险。理性地探讨哲学是德国民族的光荣传统，但自从洪堡将哲学与纯粹的科学联系起来后，德国大学的兴趣逐渐从研究哲学转向研究科学，进而转向研究应用科学，转向技术。被哲学统一起来的破碎的德国民族又面临着被发展起来的技术破碎化的危险。德国人没有回头，直至把欧洲和整个世界撞得粉碎。

洪堡的思想较为完整并且较为准确地被蔡元培接受并移植到了北大。然而当时的中国正经历着一场新文化运动的洗礼，跨越古典人文主义和新人文主义的启蒙，迎入了“德先生”“赛先生”和“穆姑娘”。蔡元培黯然退出北大，杜威的弟

者们登场了。洪堡之后，德国人渐入歧途，从洪堡的新人文主义转向了科学技术。中国人不幸抓住了德国人的尾巴，直接将科学技术视为现代理性的唯一代表。为了追赶西方现代性，无情地毁灭了本民族的文化，特别是那些代表民族文化核心内容的哲学思想和文学艺术。

四、科学主义和功利主义的大学课程

1859年，斯宾塞发表了一篇题为《什么知识最有价值》的论文，文中说：“什么知识最有价值，一致的答案就是科学。这是从所有各方面得来的结论。为了直接保全自己或者维护生命和健康，最重要的知识是科学。为了那个叫作谋生的间接保全自己，有最大价值的知识是科学。为了正当地完成父母的职责，正确指导的是科学。为了解释过去和现在的国家生活，使每个公民能合理地调节他的行为所必需的不可缺少的钥匙是科学。同样，为了各种艺术的完美创作和最高欣赏所需要的准备也是科学。而为了智慧、道德、宗教训练的目的，最有效的学习还是科学。”^①

“不用说，这个主张在当时被认为是十分激进的。功利主义的价值标准不仅与传统的标准大相径庭，而且还使学科层次本身也来了个兜底翻。在人文主义中，文学的学科长期占据首位，现在却排列到了这张表的末尾。”“斯宾塞的思想种子直到20世纪才结出了果实，它只是作为一个孢子飘过了大西洋而得到了酬报。”^②

不用说，代表20世纪科学主义课程的是美国。殖民地时期，北美先后开办了9所学院。这些学院与欧洲中世纪的大学一样，宗教色彩浓厚。课程以神学为中心，再加上一些古典语言、逻辑、修辞、古代历史和数学等服务于神学的课程。“建国后，美国从一开始就比较重视对英国和西欧近代科学技术最新成果的利用，单独组织的专业学院应运而生。”^③1802年创办的西点军校首次开设了工程技术课程。1824年，伦塞勒多科技学院成立，该校最初以培养农科教师为主，从1835年开始增设土木工程学科和新兴科技的分支学科。到19世纪中期，该校已发展成为名副其实的多科性技术学院。1862年，美国国会通过《莫雷尔法案》，由联邦政府按各州参加国会议员的名额多寡拨给土地，举办农工学院，培养农业和工业专业技术人才。农工学院所开设的课程偏重于实用技术，解决了美国实现国家工业化中技术人才短缺的问题。一些得到拨地补助的学院和大学后来发展成为世界著名的大学，如康奈尔大学和麻省理工学院。农工学院迅速发展的同时，代表更高科学技术水平的霍普金斯大学于1876年创立。该校汇集了一批从德国留学回来的学者，引进了许多高深的新兴学科，自然科学尤其得到崇尚。“20世纪以后至

① [英]赫·斯宾塞著：《斯宾塞教育论著选》，胡毅、王承绪译，人民教育出版社2005年版，第44—45页。

② 瞿葆奎：《课程与教材》上册，人民教育出版社1988年版，第91页。

③ 谢安邦：《比较高等教育》，广西师范大学出版社2002年版，第165页。

第二次世界大战前,这种重技术、轻学术、主要目的在于培养有实际才干的人才仍是美国高等教育的基本方针,各州都力图使州立大学服务于本州的现代生产与生活的实际需要。”^①进入20世纪后,课程科学化、技术化和实用化在初级和高级两个方向都同时得到了发展与加强。一方面美国的初等职业教育和以职业教育为主的初级学院迅速发展。许多中学开设了手工、打字、速写、簿记、家政和工业技术等课程。1915年,美国已有初级学院54所,1920年增加到200所,1929年达到400多所。为了便于学生毕业后就业,初级学院重视设置职业课程,包括商业、秘书、音乐、师范、农业、工程、家政等多个领域的职业课程。另一方面一批在科学技术研究和教学方面具有高水平的大学迅速成长起来。例如耶鲁大学、哈佛大学、麻省理工学院、霍普金斯大学、康奈尔大学等,都在20世纪初就成为世界知名的大学。

科学主义和实用主义课程代表了19、20世纪高等教育的发展方向。欧洲大学,包括主张教学与科研相结合,重视自然科学研究的柏林大学仍在坚持古典人文主义的时候,美国这个新兴的国家以其对实用技术的重视走在了世界教育的前面。1830年,美国成为世界教育中心。1860年,世界技术中心转移到美国。1920年,科学中心转移到美国。迄今为止,教育、科学、技术三大中心仍在美国。^②美国人倚恃其发达的科学技术成为世界霸主。

五、当代西方大学的通识教育课程

物极必反,当实用主义的技术课程被推崇到至高地位的时候,人文主义的通识课程就会重新被提起。这是第二次世界大战后美国课程改革的新动向。这种新的动向又因冷战之初美国的失败而变得复杂起来,在中等教育阶段科学技术教育得到了前所未有的加强,而在高等教育阶段通识教育越来越受到重视。

第二次世界大战后,苏联人在核技术和太空技术领域频频传出喜讯。1957年苏联成功发射第一颗人造地球卫星。此事震惊了美国朝野,一位参议员惊叹:“俄国的教室和图书馆、实验室和教学方法,对我们的威胁可能比他们的氢弹还要厉害!”^③一向主张实用主义,重视实用技术的美国人发现,他们的竞争对手比他们更加地实用主义。美国人确实有充足的理由这样看待苏联,苏联的教育并不是为了个人的发展和完善,而是为了满足国家机器中各个部门、各种职业对科学技术的需要。1958年,联邦政府出台“国防教育法”,决定拨款8亿多美元加强中等教育中的科学技术教育,补助高等学校的教学科研经费。1959年,科南特提出美国中等教育和师范教育的改革建议,其目的也是加强普通教育中的科学基础教育。

① 王天一等:《外国教育史》(下册),北京师范大学出版社1993年版,第86页。

② 见拙文《论教育中心转移与科技中心转移的关系》,《外国教育研究》,1999年第4期。

③ 转引自《外国教育史》(上册),第90页。

反映到课程上，是1960年开始的“学科结构改革”。这次课程改革，是一次规模很大的运动。国家科学基金会拨给经费制订的计划，1956年至1957年共有53项，其中43项是数学和自然科学方面的，10项是关于社会科学的。^①这些计划聚集了美国全国有名的学者来给中学课程要反映的最新知识和最好方法提建议。后来，国家科学基金会对其课程发展活动进行检查时，显现出新的科学课程的成功远远超出其他课程。

与此同时，美国的大学却在某种程度上改变了其技术主义和实用主义的倾向，课程改革朝通识教育的方向发展。1945年，哈佛大学校长科南特主持的专门委员会发表《自由社会中的通识教育》报告书。随后，杜鲁门总统委派的以祖克为主席的高等教育委员会于1947年至1948年间发表《美国民主社会中的高等教育》报告书。这两份报告书阐明了通识教育在高等教育中所应占有的地位，对战后美国的高等教育产生了很大的影响。

首先，通识教育课程要求大学生关心人类的普遍价值和共同经验。高等教育委员会对美国社会缺乏某种共同的知识和经验深感不安，指出“其成员缺乏一个共同的知识体系的社会是没有基础文化的社会”。如果没有人类共同的经验，人类的关系就会缩小，共同的联系就会减弱，生活的质量就会降低。因此，高等教育的紧迫任务是为青年提供统一的通识教育，关心那些共有的经验。

其次，要求大学生熟悉西方文化遗产，了解西方文化的理论和价值观。哈佛委员会的报告书指出，“今天美国教育的首要问题是把博雅和人文的传统注入我们整个教育体制。”

最后，要求大学生关心自然科学发展的社会后果。高等教育委员会的报告书认为，当前人类社会的危机大量发生是因为自然科学的发展大大超出了社会科学和人类行为的进步。如果把大量的资金和科研资源极不匀称地投入自然科学，而继续忽视社会科学和人文科学，人类就会遇到更大的灾难。^②

我在研究世界教育中心转移的问题时发现这样一个事实^③：教育不仅培养了科学家，而且培植了科学精神。科学精神是自由的精神、怀疑的精神、探索的精神、实证的精神，它在本质上是一种人文精神。纵观近代思想史和科技史，科学精神最初并非只存在于科学研究过程中，它同时作为一种人文精神存在于哲学家和文学艺术家的思想中，通过教育家的宣传，科学精神成为一种社会思潮，被大众所接受。这时科技高潮才有可能在一个国家出现。在科学精神还没有通过教育成为社会思潮的时候，科学研究的先驱所作的努力难以推动科学高潮的出现。在意大利，但丁生于1265年，直到14世纪末15世纪初产生了弗吉里奥、维多里诺、格

① 马骥雄：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第38页。

② 参见《战后美国教育研究》，第156—158页。

③ 见拙文《论教育中心的转移与科技中心转移的关系》，载《外国教育研究》，1999年第4期。

里诺等人文主义教育家之后，意大利才产生第一个近代科学家达·芬奇。16 世纪中期，意大利才真正取得科学中心的地位。英国第一个人文主义诗人乔叟诞生于 14 世纪中期，到 16 世纪末 17 世纪初培根和莎士比亚把英国的哲学和文学艺术推上高峰，培根、洛克等人的教育思想确立了英国教育的中心地位，随后英国出现了科学和技术的大繁荣。在法国，思想家和教育家们经历了漫长而艰苦的斗争才使科学精神深入人心。毕代（1467—1540）、拉伯雷（1495—1553）、杜尔拉伯（1512—1565）、拉缪（1515—1572）等是法国最早的人文主义者，17 世纪又涌现了笛卡儿、伽森狄、马勒伯朗士等一批哲学家，直到 18 世纪上半叶孟德斯鸠、伏尔泰、卢梭、夏洛泰等哲学家和教育家向封建主义的最后堡垒发起猛烈的进攻之后，科学中心才于 1760 年姗姗到来。1517 年，马丁·路德宣布宗教改革纲领。18 世纪末，世界的哲学中心和教育中心转移到德国。19 世纪初，德国成为科学中心。美国亦不例外，代表美国精神的实用主义发轫于 1871—1874 年间在哈佛大学建立的“形而上学俱乐部”，后詹姆斯（1842—1910）奠定了实用主义的基础，杜威进一步发展了实用主义并将它应用于教育，发起了进步主义教育运动。1920 年，科学中心转移到美国。从具有科学精神的人文精神的出现到科技高潮的到来，意大利用了近三个世纪，英国用了近两个世纪，法国用了两个多世纪，德国用了近三个世纪，美国用了半个世纪。美国人继承了欧洲的传统，建国伊始就确立了自由、民主的精神，所以思想运动很快就转变为教育运动并催动科技高潮的到来。

人文精神的教育之所以特别重要，是因为人的尊严、独立和自由是追求真理、探索真理、献身于真理的前提和保障。科学的怀疑精神是当实验事实和推导结果与传统理论发生矛盾时对实验事实和推导结果的自信和对传统理论的大胆扬弃。怀疑还只是创生新理论的契机和逻辑起点，新理论的诞生还必须具有追求真理的献身精神和坚韧不拔的意志力。献身科学的原动力来自于创造性的活动本身对人生价值的肯定。没有尊严便没有自信，没有自由便没有创造。文艺复兴、宗教改革、启蒙运动以及与这些运动相伴而生的教育思想的创新、教育制度的改革和教育普及，不仅突破了科学研究的禁区，更重要的是唤起和维护了人的尊严、独立和自由。当人文精神还没有真正确立的时候，即使科学研究已没有禁区，也很少有人献身于科学研究，如文艺复兴以后至启蒙运动时期的法国和德国。不存在与人文精神相割裂的科学精神，完整的完善的人文精神内含着科学精神。没有尊严、独立和自由的人从事科学研究的动力主要来自物质利益。物质利益可驱使一个人从事科学研究，但不足以推动一个人真正献身于科学，因为在现代社会中物质利益可以通过比科学研究更为便捷的途径获取。被物质利益驱动从事科学研究的人总是急功近利，当碰到困难最需要他们付出艰苦的创造性的劳动的时候，他们往往半途而废。他们甚至违背实事求是的科学精神夸大他们所取得的成果的作用。

冷战之初，苏联因其急功近利的科学教育和强大的国家动员能力在军事科技

方面走在了美国的前面。但不久之后，加强了社会科学和人文科学研究与教育的美国就赶上并超过了苏联。这又是一个支持上述观点的很好的例子。20 世纪以降，我们移植了美国的实用主义却没有能够移植它的通识教育思想。相反，正当美国反省其实用主义，提倡通识教育的时候，我们开始全面推行苏联的综合技术主义。移植苏联的综合技术主义而比苏联更加崇拜技术主义的中国高等教育如果还不能猛醒，我们不但会丧失民族文化传统，丧失人类的共同经验和价值观，就连我们所希望取得的技术成就也会遥不可及。

第三章

国际视野中的大学课程



个人通过他人认识自己；一个国家通过其他国家认识本国。本章的目的不在于借鉴他国经验，而在于认识本国的大学课程与教学现状。

历史溯源是要找到大学课程与教学思想的大本大原，国际比较是要展开大学课程与教学思想的扶苏枝叶。但花开百朵，各表一枝是不可能的，本章只选取了英国、美国、苏联和日本作为参照。因为这些国家的大学课程与教学思想不仅具有代表性，而且美国、日本和苏联都曾在某个时期对中国教育产生过直接的、重大的影响。

课程与教学思想的背后有其深刻的哲学理念和文化背景作支撑，支撑课程与教学思想的哲学理念和文化背景比具体的课程与教学思想甚至更为重要，如果没有它，所谓的课程与教学思想只是一些杂乱的观念而已。因此，本章着重介绍四国的课程与教学思想的哲学理念和文化背景，并通过比较认识我们自己的课程与教学文化。

第一节 英国：个人主义的大学课程

“英国的传统课程实践可以从源于柏拉图和亚里士多德的要素主义中去理解。”^①

英国的课程是要素主义的课程，但“要素主义”却是 20 世纪 30 年代末美国人提出来用以抗衡进步主义的教育思想。1938 年，美国教育家巴格莱等人在新泽西州成立要素主义者促进美国教育委员会，宣传要素主义的教育理论。10 多年后，要素主义者科南特主持了美国教育的一系列改革，上文所说的美国大学重新重视通识教育就是这一改革的成果。要素主义的教育理论有如下要点。

第一，要把人类文化的“共同要素”确立为学校教育的核心内容。要素主义者认为，世界本身有核心价值，人能通过理智活动达到真理，而真理表现为文化

① [英]B.霍尔姆斯著：《比较课程论》，张文军译，教育科学出版社 2001 年版，第 31 页。

遗产。在人类的文化遗产中存在着永恒不变的共同要素，它们是民族文化的核心内容。学校教育就是要把人类文化的遗产，特别是那些核心价值、共同要素在每一代人中再现出来，并永恒地保存其最有价值的部分。因此，那些代代相传的间接经验应是课程的核心，包括人类全部历史中积累起来的关于世界及人自身的科学知识，人类自己所创造的艺术与思想成果，已经在社会发展过程中确立起来的从“树顶动物”到“文化人”之间的道德、伦理原则等。在活动中所获得的直接经验与代代相传的间接经验比较起来并不重要，做中所能学到的东西非常有限。

第二，学校教育是训练智慧，培养天才的教育。要素主义者认为，真正的教育就是智慧的训练，学校要把智力训练放在首位。在学校的课程中那些要求严格、对学生的心智训练有特殊价值的科目应占重要地位。学校要发现天才，培养天才，激发天才最大的潜力，这是学校的社会责任。因此，学校为少数天资很高的学生提供优越的条件，把“天才”培养成为“英才”是必要的。

第三，重建严格的学术标准，加强对学生的严格训练。要素主义要求加强对学生的严格训练，不能以忽视学习中的努力原则来换取学生的所谓“自由”。巴格莱说：“自由必须与责任携手并进，而有责任的自由总是经过努力得来的，而不是白送的。”^①因此，教材必须有一定的难度，学生必须刻苦学习才能掌握。这也是心智训练的要求，经过训练的智慧才是真正的力量的源泉。

第四，教师在教育和教学过程中处于核心地位。要素主义者认为，教育既然是传递民族文化遗产的过程，教师就操有教育的主动权。因为只有教师才能把人类的历史遗产、民族文化的共同要素以及成年人的世界介绍和引导给学生，学生单靠自己是不能理解他必须学习的一切的。^②

这就是要素主义，但英国的要素主义并非从美国传入，要素主义的教育思想是英国的传统思想，美国的要素主义是对英国英才教育和自由教育传统的继承与发扬。这一传统源远流长，最远可以追溯到柏拉图的道德教育观。上章有所介绍，柏拉图认为世上有三种人：一种人受欲望的支配，节俭是他们最好的品德；一种人受激情的支配，勇敢是他们最好的品德；还有一种人是受理性支配的，智慧是他们最好的品德。正义的教育就是要针对不同的人性培养人们节俭、勇敢、智慧的品德。“这种道德观演变为英才教育必须培养英才公正、正直、恪守诺言等品质——简而言之，培养智慧而不是聪明。”^③18世纪，洛克提出绅士教育的思想。19世纪，洛克的思想在剑桥大学、牛津大学等老牌大学付诸实施。代表19世纪英国大学理念的是纽曼理念。纽曼认为，大学教育应为自由教育而设。纽曼所说的自由教育是“心智、理智和反思的操作活动”，以心智训练、性格培养和理智发展为

① 王承绪、赵祥麟：《西方现代教育论著选》，人民教育出版社2001年版，第162页。

② 参见《外国教育史》下册，第268—272页。

③ 《比较课程论》，第33页。

目标。自由教育的具体体现，是集智慧、勇敢、宽容、修养等于一身的绅士。为知识本身的目的而追求知识，是进行这种教育的重要途径。他反对在大学里进行狭隘的专业教育，用他的话来说，“知识按其程度变得越来越特殊时，知识就越不能成其为知识”。换言之，一个人如果掌握的知识越具有特殊性和经验性，那么他就越没有知识，教育就越不是自由的。^①以培养领袖人物为目的的英才教育，其道德目的排斥了与低级“训练”相关的实验性、实用性知识及职业知识。古典语言、文学、历史和哲学被当作最重要的学科。自然科学的专门知识也被纳入英才教育的课程中。因为亚里士多德的科学方法论认为，一些学科符合逻辑一贯性的标准，比如数学；另一些学科则需要发现和仔细收集材料并对它们进行分类，比如地理。这些学科有利于培养学生的逻辑思维能力和分析问题的能力，也是英才教育所必需的。这种思想加速了英国大学课程的专业化过程。必须指出的是，无论是古典课程还是现代的自然科学课程，都不是学校强加给学生的。根据柏拉图的正义论，每个个体可能会寻求与他的道德发展水平相近的不同材料，教育内容必须根据个人差异来选择。

总之，在英国，“整个 20 世纪，为英才及大众开设的自由教育课程都限于几种主要的‘学术性’学科。学生可以根据兴趣和能力在学科中作出选择。英国对组成有价值知识的观念基于对一些符合精确标准的特定学科的价值信念。”^②学生接受高等教育不是为了将来的职业生活，更不是为了所谓的社会的需要，而是根据个人的个性差异选择相关的几门学科作深入的探讨，用人类所积累的共同价值和文化遗产丰富自己的心灵，开启自己的智慧，明确自己做人的责任。

这样的教育叫作个人主义的教育。它是欧洲的传统而英国人坚持得最好，尽管不断地受到技术主义和工业化社会对职业教育需要的冲击，英国人始终坚持了大学教育自由主义、人文主义和个人主义的价值导向，大学课程始终服务于个性发展的需要，服务于提升个人道德品质的需要，服务于开启个人智慧和潜能的需要。而所谓国家的需要、社会的需要、民族的需要并不是大学所要考虑的，大学是学术团体，不是政治机构。道理很简单，个人强大了，国家就富强，民族就兴旺，社会就安定。当然，英国人并不认为除了个人强大之外还有其他目的，我说“道理很简单”说的是中国人的道理，就是说从中国人的角度也能理解英国大学的做法。

不幸的是，尽管 19 世纪以后中国的教育一直在模仿与改革中艰难前行，但个人主义的教育思想并没有对中国产生过重大影响。相反，个人主义所受到的批判最多。先将个人主义理解为只顾个人利益、自私自利的利己主义，再将它强加到西方人的头上，认为崇尚个人主义的西方人都是自私自利的，然后再对个人主义加以猛烈的批判。许多年来，我们常常在与一个假想的敌人战斗，以至于连自己

① 约翰·亨利·纽曼著：《大学的理想》，徐辉等译，浙江教育出版社 2001 年版，第 3—4 页。

② 《比较课程论》，第 32 页。

的本来面目也弄不清了。我在这里并不是要为西方的个人主义张本，主张模仿西方的个人主义，而是想提出另一个观点：个人主义是东西方共同的传统，东西方文化遗产中也有其有利于个人道德品质的提升，有利于个人智慧和潜能的开启的“共同要素”，中国古代的教育究其实质与西方传统的个人主义的教育是一致的。在中国的传统中并没有“个人主义”这个词，个人主义的教育在中国古代叫作“为己之学”，叫作“修身”。我们也没有“英才教育”和“绅士教育”的名词，只有孟子说过“得天下英才而教育之”的话，英才教育在中国传统中叫作“君子”教育、“真人”教育。中国的君子教育教给学生的也是古代的经典、民族文化的遗产、共同的价值。教育的目的也是要培养有道德的治国人才。所不同的是，儒家在强调“为己”“修身”的同时又强调“推己及人”。“格物”“致知”“正心”“诚意”都是“修身”，都是“为己之学”，但仅止于为己和修身是不够的，还要“齐家”“治国”“平天下”，还要做到“己欲立而立人，己欲达而达人”“己所不欲，勿施于人”。在中国，为己是起点，是根本，为人是终点，是枝叶。在西方，为人是基本要求，是责任，是义务，自我完善是根本，是最终目的。另一个不同之处是，西方把纯理性研究的自然科学也看成是有助于训练人的心智的有益知识，而中国古代则没有这种观念。

既然中国传统的君子教育与英国的绅士教育、英才教育和自由教育有许多相似之处，我们也就没有必要向英国学习。这大概是近代以来很少有人引介和推行英国教育思想的原因。而在我看来，纽曼理念是现代大学的最基本的理念，是首先应该引介和学习的。强调教学与科研相结合的洪堡理念其实质是洪堡的“新人文主义”，同样是自由主义的而非功利主义的。19世纪初，美国人对洪堡理念作了功利主义的理解，很快就有观点类似于后来纽曼理念的“耶鲁报告”出台，坚持自由教育的传统，反对美国大学技术主义和功利主义的倾向。而20世纪上半叶在美国产生的要素主义、永恒主义和新托马斯主义实际上是对英国个人主义和自由主义教育传统的继承和发扬。第二次世界大战以后，美国的大学课程最终走上了强调通识教育的正轨。20世纪初，蔡元培担任北大校长时，对洪堡理念作了较为正确而又全面的理解并付诸了实践。可惜蔡元培之后，影响中国的是在美国国内正受到质疑的杜威的实用主义教育思想。“格物，致知，诚意，正心，修身，齐家，治国，平天下”，中国人的“为学次第”比欧洲人大气，比欧洲人中庸，要继承，要发扬。但中国古代缺少对纯理性的追求，过于实际和实用，欧洲的个人主义大学教育中那种为学问而学问，纯为满足个人的理性探索要求而读书研究的精神值得我们学习。

还有一点需要指出，英国的大学实施的是英才教育，它的著名的中学实施的也是英才教育，但并非所有英国的学校都实施英才教育。哪有那么多的英才呢？讲“天赋人权”的英国人在骨子里认为柏拉图说得对，大部分人是铜或铁做的，只适合做工，他们所需要的知识是职业技术。但这种知识并不由大学提供，而是由职

业技术学院和学校提供。这一点，中国古代也是一样，有君子之学，有小人之学。但中国古代君子之学在官学和私学里广为传播，而小人之学只在师徒之间传播。我们应该学习古人，把大学办成学习和研究“君子之学”的地方；学习西方，把学院办成教授职业技术的地方。如果大学讲的也是“小人之学”，这个社会就不再君子了。

第二节 美国：多元化的大学课程

美国是一个由殖民地独立而来的年轻的移民国家。最先到北美印地安人的土地上去殖民的是两种人：囚犯和清教徒。1607年，伦敦一家公司出资在弗吉尼亚建了一座詹姆斯城。说是城，居民不过100多人，而且大都是一些囚犯。在饥饿和疾病的威胁下，半年多的时间里，就有70多人相继死去。其他人在这片“处女地”顽强地生存下来，以种植烟草为生。英王不喜欢烟草，课以重税。但那些已染上烟瘾的英国人情愿纳税也要吸烟。烟草救了弗吉尼亚人并让他们富裕起来。说詹姆斯城的囚犯身上有后来美国人实用主义的基因是不太恰当的，说后来美国人实用主义的思想在詹姆斯城囚犯的身上早就有所表现则讲得通。1620年的“五月花号”把美国文化的另一个基本要素带到了这片殖民地上。乘坐“五月花号”抵达马萨诸塞州的普利茅斯的是一些在英国受到迫害的清教徒。清教的影响非常大，十三个殖民地的绝大多数教会都有清教的倾向。所谓的清教文化尽管有不同的形式，提倡勤俭清洁的生活却是其根本的所在。清教徒相信，只要辛勤工作就会得到上帝的嘉奖。因此，懒散的生活方式是不可容忍的。他们认为“上帝的选民”应该是彼此平等的。此外，他们担心任何人都会犯罪，因此世间的一切权力都应受到某种限制，这种思想对美国文化、美国人的观念产生了深远的影响，有人甚至认为，清教徒的这种教义实际上是美国宪法中有关制约与平衡的条款的思想基石。^①清教的伦理观念孕育了资本主义的精神，这是韦伯所发现的。美国文化是多元的移民文化，但它决不是多种文化的简单杂合，它有根基，有基本要素。没有根基或被刨去了根基的文化是浮萍，是墙头草，是豆芽菜，是不可能撑起一个伟大的民族和一个强大的国家的。美国文化的根基是英国文化，其基本要素是新教伦理与实用主义哲学。

英格兰人之后，爱尔兰人、德国人也来到北美。后来，大批的非洲黑人被贩运到北美做奴隶。南北战争之后，欧洲其他一些国家的移民也相继涌入，中国人也在19世纪中叶来到加利福尼亚。不同国家和地区的移民把各自的文化带到了美国。

① 郑立信、顾嘉祖：《美国英语与美国文化》，湖南教育出版社1993年版，第8页。

多元文化相互激荡推动美国大学课程的不断变革。

1636 年成立, 1640 年正式开课的哈佛学院是美洲第一所高等学府。“整个 17 世纪中期, 哈佛大学仅由一名校长教授各年级的全部课程。其中有宗教神学、希腊语、逻辑、历史、算术、几何、天文等。”^①哈佛是正统的清教大学。到 17 世纪末 18 世纪初, 壮大起来的波士顿商人和其他教派鼓吹信仰自由和学术与道德的实用性, 冲击哈佛保守的课程内容, 一部分清教徒师生为了保持清教的正统性和纯粹性, 从哈佛分离出去, 创办了耶鲁学院。但到了 18 世纪 50 年代, 就连耶鲁也无法保持其原来的纯粹性, 开设了代数、二次曲线、微积分等数学课程, 增添了实验用的仪器设备。1754 年创办的皇家学院, 其校长公开宣布不以教派强加于学生, 并主张开设古典语、语法、修辞、伦理学、数学、测量、航海、地理、历史、农业、商业、政治、物理、矿物学、动物学、天文学等在内的课程, 带有明显的多元主义的倾向。“进入 19 世纪的美国高等教育继续面临着工业革命和民主自由思想的冲击, 其结果是德国式的大学开始成为改造美国大学的样板。杰斐逊倡议的弗吉尼亚大学 1825 年成立后, 其主要特点是在课程中增加了现代语文、数学、自然哲学等学科的比重, 允许学生自由选修各种课程。同年哈佛大学也进行了课程改革, 在部分系实行选科制和按能力分班的措施。后来, 许多大学都开设了与古典课程并行的现代语及现代科学课程。”^②选修制是美国人的杰作, 充分体现了多元主义和自由主义的思想。正当美国大学朝着科学主义和实用主义的方向发展的时候, 一些受英国人文传统影响很深的学者就起而维护古典人文传统。最有代表性的是 1828 年发表的“耶鲁报告”。该报告维护古典语言的崇高地位, 认为古典语言可以陶冶心灵的品质, 是其他专门研究的基础, 应当作为必修课程开设。报告还认为大学不是为学生将来的职业生活做准备的, 而是要为学生打好稳定的人文和道德基础; 而要打好人文和道德基础, 学生必须接受长辈的指导和学校的严格管理。总之, “耶鲁报告”坚持英国大学的人文传统, 反对德国大学的科学主义对美国大学的影响。但“耶鲁报告”因其不合时宜, 影响十分有限, 受洪堡理念影响的美国大学不但背离英国大学的传统, 而且背离洪堡的新人文主义, 朝着技术主义和实用主义的方向大步迈进。

但我们不能说 19 世纪之后美国的大学课程就是技术主义的。1869 年, 35 岁的艾略特被推举为哈佛大学校长, 这位毕业于哈佛又在欧洲考查学习了两年的校长希望找到一条不同于欧洲的大学之路, “他认为时人争执不休地讨论文学、哲学、数学或者自然科学能否培养最优秀的心灵, 普通文化教育应以文科为主或以理科为主等问题, 都是烦琐而不切实际的空谈。实际上, 在文学和科学之间并无真正不可协调的矛盾, 所以绝不应狭隘地仅仅重视数学或自然科学, 也不该片面地仅

① 滕大春:《外国教育通史》第三卷, 山东教育出版社 1990 年版, 第 345 页。

② 《外国教育通史》第三卷, 第 378 页。

仅重视古典学科或形而上学。”^①“任何学科都可以在哈佛教授”，这是哈佛校长艾略特的名言，^②也代表了美国大学多元并存的特点。

即使如此，如上章所言，与欧洲相比，19世纪和20世纪上半叶，美国大学的课程有明显的技术主义和实用主义的倾向。但正当实用主义的进步教育运动在基础教育中如火如荼地展开的时候，主张要素主义的巴格莱和主张永恒主义的赫钦斯起而反对进步教育并最终导致了第二次世界大战以后美国大学课程的“通识化”。要素主义已略述如前，以下介绍赫钦斯在《美国的高等教育》一书中所阐述的永恒主义大学课程观。该书1936年由耶鲁大学出版，给美国高等教育带来了巨大的变化并不同程度地影响了其他国家的高等教育改革。但永恒主义和要素主义一样，并没有对中国教育产生影响，当时影响中国教育的正是永恒主义和要素主义所批判的进步主义。当时中国的新教育还处在起步阶段，永恒主义和要素主义者所批判的技术主义和实用主义恰恰是当时中国所缺少的，而他们所提倡的所谓永恒的古典知识恰恰是当时中国新潮知识分子所要抛弃的东西。世间的事情是很有意思的，当洪堡理念在欧洲的发展表现出技术主义的倾向，正遭到以纽曼理念为代表的古典人文主义批判的时候，美国人引进了德国大学的模式并且在技术主义方面比德国人走得更远。当美国人的技术主义和实用主义招致永恒主义和要素主义者的不满，美国大学正在回归古典的人文主义的时候，美国人的实用主义却在杜威及其中国学生的努力下在中国扎下了根，并且来到中国的技术主义和实用主义比其在美国走得更远。因此，读70年前赫钦斯写的书，我们会惊人地感觉到他就在说中国当今的问题，而且问题似乎比赫钦斯所说的还要严重。请允许我大段摘录赫钦斯的话。

赫钦斯首先研究了美国进步教育运行的外部环境。

“正如过去几年的情况所表明的，我们的人民将在经济的压力下盲目前进；他们将破坏最好的东西，同时却将那些最坏的东西保留下来，除非我们使他们更清楚地对这两者作出甄别。”^③在经济的巨大压力下，我们已破坏了许多最好的东西；而那些最坏的东西已根深蒂固、盘根错节，非有大力，难以去除。

赫钦斯列举了美国高等教育之所以混乱的三个原因：

“第一个原因非常粗俗，就是追逐金钱。当一所学校为谋取金钱而决定采取一些行动，它必定会丧失其精神，同时通常也得不到金钱。这很可悲，但却是千真万确的。”美国大学的资金来自学生、捐赠者和立法机关。“对捐赠者一时兴趣的依赖，意味着没有人能搞清大学的政策究竟是什么。只要有人愿意出资，不管什么都会成为明年的政策。”^④“更为重要的是学费对教育政策的影响，……为了维

① 滕大春：《外国教育通史》第四卷，山东教育出版社1992年版，第366页。

② 《比较课程论》，第100页。

③ [美]罗伯特·M. 赫钦斯著：《美国高等教育》，汪利兵译，浙江教育出版社2001年版，第2页。

④ 《美国高等教育》，第3页。

持和增加这方面的收入，公众一时的兴趣也和那些百万富翁的一时兴趣同样受到关注。如果公众对都市报纸感兴趣，那么新闻学院就会立刻如雨后春笋般出现。”“无疑，对金钱的追逐以及相应的对公共要求的敏感，与将大学看作服务站的观念有很大的关系。根据这种观念，大学必须扩大自身在社区中的影响，必须使社区不断地和普遍地感觉到自己的存在。一所州立大学必须帮助农民照看他们的牛群；一所捐办大学必须通过在下午和晚上时间授课，帮助成年人得到更好的工作。不过显而易见的是，对这类事情感兴趣的教授可能有别于那些致力于发展教育和增进知识的教授。”^①在中国，大学混乱的原因中追逐金钱同样是第一位的，但我不敢说这个原因“非常粗俗”，因为我有一个“非常粗俗”的理由：人们首先必须吃、喝、住、穿，然后才能从事政治、科技、艺术、宗教等活动。在中国，大学教师们首先要解决的问题还没有解决好，因此两种教授的分类没有多大意义，大多数教授都是“对这类事情感兴趣的教授”，只有极少数教授还在“致力于发展教育和增进知识”。当然，那些掌握着行政资源和学术权力（准确地说，应该用“学术行政权力”这个怪名字）的教授首先要解决的问题已经解决得很好了，但他们是因为“对这类事情感兴趣”才把它解决好的，因此他们也不可能成为另一类教授。极少数的另类教授并不按照“首先必须……然后才能……”的逻辑生活，他们像箪食瓢饮不改其乐的颜回那样生活，像“不义而富且贵，于我如浮云”的孔子那样生活。追逐金钱的途径中美也不尽相同。在中国，有能力捐助大学的资本家还没有成长起来，成长起来了的也大都对捐赠大学没有多大兴趣。因此迎合捐赠者不是中国大学混乱的重要原因。迎合学生的兴趣方面，中美十分相似。最后，我得承认有一句话凭我的经验很难理解，赫钦斯说：“当一所学校为谋取金钱而决定采取一些行动，它必定会丧失其精神，同时通常也得不到金钱。”我的经验是：在中国，只要你肯丧失精神谋取金钱，通常能够得到金钱。这可能也是中美的差异，或者赫钦斯是用哲学家或战略家的语言在说明精神与金钱的关系：一所大学，如果丧失了精神，最终连想要得到的金钱也会丧失。没有精神的大学已不是大学，还能以大学的名义骗取金钱吗？

“比追逐金钱更为重要的一个混乱的因素，就是我们混乱的民主概念。这影响到了教育的年限、内容和控制。根据民主这个概念，一个学生可以根据自己的意愿决定自己接受公共教育的年限，学习自己喜欢的东西，以及获取对自己有吸引力的任何学位。根据民主这个概念，教育应该对公众的意见作出即时的反应；它的教材和方法可以由社区、社区代表甚至是社区那些比较不承担责任的成员详细加以调整。”^②“学术自由简而言之意味着，如果我们将教育和研究的管理交给那些懂行的人，我们会获得最好的结果。以公众为名规定教育的方法和内容，决

① 《美国高等教育》，第4页。

② 《美国高等教育》，第8页。

定研究的目标，这些行为是对学术自由的侵犯。”^①大学教育和研究的管理权只能交给大学教师，交给政府和人民大众都会导致对学术自由的侵犯。但我的观察是，侵犯中国大学学术自由的主要力量既不是政府更不是民众，而是大学内部那些懂行但仅懂一行的学术官僚。20多年来，政府对意识形态以外的学术研究特别是自然科学和技术的研究的干预越来越少，对意识形态的控制也有所放松。学生和社区对教育和研究更是很少有发言权。大学的权力掌握在学校和院系的学术官僚手上。这些人大都懂一行但也仅仅懂一行。集行政权力与学术权力于一身的学术官僚在学校体制内外争夺学术资源以提高学术地位从而获取更多的物质利益，学术自由就是这样被侵犯的。造成这种现象的原因是我们错误地理解了学术水平。如果把学术水平理解为获得了多少、什么级别的科研项目 and 经费，发表了多少、什么级别的论文，获得了多少、什么级别的奖项，谁争夺到了多少学术资源，谁就有了多高的学术水平。说到底，事情都与民主有关，美国的大学因为太讲民主，从而导致学生和社区对学术自由的干预，中国的大学则因为太不讲民主，从而导致学术官僚对普通教师学术权利和学术自由的侵犯。

“除了追逐金钱和误解民主之外，我还想再加上一个重要原因，以解释我们目前的混乱状况，这就是对‘进步’概念的错误认识。”^②“科学技术的日新月异似乎是数据积累的结果。信息越多，发现也越多；发现越多，进步也越多。因此，推动进步的方法是获取更多的信息。各门学科一个接一个地脱离了哲学，然后又相互独立，而进步却依然在继续。终于，大学的整个结构崩溃了。当社会科学、法学甚至神学本身都变成经验性、实验性和进步性的时候，经验主义就取得了最终的胜利。”^③“我们对进步的错误认识，使我们将经典著作和文科排除在课程之外，过分强调经验科学，把教育作为当前社会运动的奴仆。”^④接下来，赫钦斯用了整整三章论述实用主义^⑤给美国高等教育所带来的困境，以及如何通过通识教育^⑥和高等教育课程改革走出困境。

细心的读者也许已经注意到，我在梳理美国大学课程与教学思想的过程中用了好几个转折连词。这是因为在美国当某一种课程观走向极端或者出现这样和那样的问题时，总是有人发出批评的声音，提出新的观点来，试图纠正那些被认为是错误的观点和做法。其实在美国，课程与教学思想的多样性远不止上面所介绍的这些。

多样性是事物存在和发展的本质要求，任何事物都是在与其他事物的关系中

① 《美国高等教育》，第12页。

② 《美国高等教育》，第14页。

③ 《美国高等教育》，第15页。

④ 《美国高等教育》，第39页。

⑤ 美国的实用主义又被称为经验主义或实验主义，以这种哲学为理论基础的教育便是有名的“进步教育”。

⑥ “general education”，或译作“通识教育”，或译作“普通教育”。

获得自己的本质的。举一个简单的例子，假如没有女人，男人如何确立其存在？反之亦然，因为有男人，女人才成其为女人。这道理老子讲过：“天下皆知美之为美，斯恶已；皆知善之为善，斯不善已。故有无相生，难易相成，长短相较，高下相倾，音声相和，前后相随。”（《老子》第二章）中华民族早熟的农业文明中一个极其重要的思想成果就是“和而不同”。和而不同的思想形成于治水平土的生产实践和调和五味的生活实践中，进而上升为一种以和为贵的礼乐文化和阴阳和合的哲学思想。《尚书·洪范》曰：“我闻在昔，鲧殪洪水，汨陈其五行。帝乃震怒，不畀洪范九畴，彝伦攸斁。鲧则殛死，禹乃嗣兴。天乃锡禹洪范九畴，彝伦攸叙。”汨陈者，乱陈也。彝伦者，常理也。乱陈五行，违背常理，天下大乱。据《国语·郑语》记载，郑桓公时，史伯提出了“和实生物，同则不继”的思想。晏婴与齐君的一番对话更加明白地表达了“和而不同”的思想：“公曰：‘唯据（梁丘据）与我和夫！’晏子对曰：‘据亦同也，焉得为和？’公曰：‘和与同异乎？’对曰：‘异。和如羹焉，水、火、醯、醢、盐、梅，以烹鱼肉，燂之以薪，宰夫和之，齐之以味，济其不及，以泄其过。君子食之，以平其心。君臣亦然。君所谓可而有否焉，臣献其否以成其可。君所谓否而有其可焉，臣献其可以去其否。是以政平而不干，民无争心。……先王之济五味、和五声也，以平其心，成其政也。声亦如味，一气，二体，三类，四物，五声，六律，七音，八风，九歌，以相成也。清浊、小大，短长、疾徐，哀乐、刚柔，迟速、高下，出入，周疏，以相济也。君子听之，以平其心。心平德和，故《诗》曰：‘德音不瑕’。今据不然，君所谓可，据亦曰可；君所谓否，据亦曰否。若以水济水，谁能食之？若琴瑟之专一，谁能听之？同之不可也如是。’”（《左传·昭公二十年》）

日常生活中不能只有一种事物，这个道理人人明白。政治生活中不能只有一种声音，这个道理却只有真正的政治家才明白，独裁者只允许有他一个人的声音。当独裁者消灭了其他所有的声音，成为一个真正的孤家寡人时，独裁者的政治生命也就结束了。以水济水，人不能食；君可臣亦可，君否臣亦否，国不能治。

中国古代哲学家把世界的多样性和丰富性概括为一阴一阳。“一阴一阳之谓道。”（《周易·系辞上》）孤阴不生，独阳不长，阴阳和合，生生不息。但有阴有阳并不一定就能和合，阴中有阳，阳中有阴才能和合。比如一男一女并不一定会结婚生子，男欢女爱才会瓜瓞绵绵。君可臣否，臣可君否，君臣对立，并不一定就能治国；君为臣着想，臣为君着想，君信臣忠，才会国泰民安。

不执己一端，相互之间都能为对方考虑，将心比心，这就是中国文化中“和”的思想，亦即“中庸”的思想。中庸区别于折中，正在于此。折中是在个人的立场上退一步，中庸是在他人的立场上进一步。折中只能调和矛盾，中庸才能化解矛盾。折中是退让，中庸是和合。折中是一种智慧，中庸是一种品德。

中国古代教育思想和教育制度深契和而不同的中庸之道。因此，中国古代教

育能在百家争鸣、相互补充、相互吸收、相互融合的过程中不断地发展。

如此说来，像个人主义一样，多元融合的思想中国也是古已有之。它确实不是西方人的发明。但中国古代和而不同的中庸思想与西方的多元共存的思想是有差别的。西方的多元主义是其自由主义的必然结果。人的思想本是千差万别的，任其自由就会有多种声音。中国古代的中庸思想则是在追求和谐的社会理想的过程中圣人的理性设计，其中有来自大自然以及生产和生活经验的启示。单一性是事物存在和发展的致命弱点。中国古代因有和而不同的中庸思想，巍然屹立于世界民族之林。美国，一个年轻的移民国家，因其有自由主义的多元共存的思想，迅速成长为世界强国。

第三节 苏联：马克思主义的大学课程

霍尔姆斯在他的《比较课程论》中把苏联的课程称为“综合技术主义课程”。“综合技术教育指教育在广义上应该与生产劳动和社会经济生活相结合。克鲁普斯卡娅在 1920 年就提出了到现在还被使用的课程指导纲领。”^①

“作为列宁的夫人和战友，克鲁普斯卡娅是列宁主义以及列宁教育思想的真正的、孜孜不倦的宣传者。”^②

综合技术主义首先反映在对“文化”的理解上。“文化就是水泥，没有它，就不可能建造起社会主义大厦。”^③按照马克思主义的观点，经济决定文化水平，反过来，文化又是影响经济的因素。所以，人民群众的文化水平越高，社会主义建设就搞得越好。决定因素是生产，是建设，是经济，目的也是生产，是建设，是经济。人、文化和教育都是手段或中介。文化既然是经济建设的手段，那么文化也就可以等同于技术。“克鲁普斯卡娅指出：‘文化革命的实质就是群众能掌握技术，能掌握各种科学成果，会把这种技术和科学成果用来在社会主义的基础上改造整个生活。’只有一切文化工作都紧密配合社会主义建设，才能使经济建设和文化建设并肩前进。她还认为，通过文化革命，应该使每个劳动者树立新的世界观，养成良好的道德行为习惯，成为有教养、有觉悟和有文化的社会主义社会建设者。”^④文化是与教养、觉悟、道德、世界观等并列的东西，显然文化指的就是科学技术或者说文化主要是指科学技术。

文化等于技术，技术是生产劳动和经济建设的手段，那么文化教育的内容就

① 《比较课程论》，第 139 页。

② 滕大春：《外国教育通史》第五卷，山东教育出版社 1993 年版，第 82 页。

③ 转引自《外国教育通史》第五卷，第 87 页。

④ 《外国教育通史》第五卷，第 88 页。

应该是生产劳动中所需要的技术，最佳的教学方法就是在劳动中掌握劳动所需要的技术。因此，简单说来，综合技术主义的课程就是生产劳动所需要的技术，教学方法就是教育与生产劳动相结合。“她在《论综合技术教育》一文中指出：综合技术教育是一个知识和技能的完整体系，并不是一门特殊的学科。‘它应该贯穿到各门课程里去，体现在物理、化学、自然课和社会概论的选材上。这些课程互相之间应有联系，特别是这些课程要跟劳动教育联系起来。只有这种联系才能使劳动教育具有综合技术的性质。’通过综合技术教育，既能使学生获得一般的劳动技巧，又能从技术、劳动组织及劳动过程的社会意义来理解劳动过程，了解现代技术的原理。”^①显然，综合技术教育与职业技术教育是不同的。举例来说，把缝纫当作一门手艺来学习，便是职业技术教育。学习缝纫这门手艺的同时还学习与缝纫相关的材料、工具和发动机等知识，就是综合技术教育。

几乎在同时或稍早一点儿，杜威提出了与克鲁普斯卡娅相似的观点。杜威的教育思想中有几个重要的命题：教育即生活；学校即社会；从做中学。“从做中学”是杜威所有教学原则中的基本原则，他所设计的活动课程是把生活中的劳动开发为学校的课程，尽管与克鲁普斯卡娅的劳动课程相比具有游戏的性质，但实质是一致的，都是在实际的操作过程中学会操作过程以及与操作过程相关的知识。但两人教育思想的哲学基础和价值取向有很大的区别，一个是实用主义的，另一个是马克思主义的；一个是以儿童为中心的，另一个是以社会为中心的。两人教育思想的命运也不一样，杜威的进步主义教育运动在 20 世纪 20 年代影响很大，但进入 20 世纪 30 年代以后就不断地遭到要素主义和永恒主义教育思想家的批评。到 1955 年，“进步教育协会”只剩下一个主席，一个秘书，两个成员和一个访问学者，因而宣布关闭。克鲁普斯卡娅的综合技术主义作为马克思主义教育思想的重要组成部分自始至终被苏联和其他社会主义国家坚持下来并且发扬光大。

综合技术主义反映在高等教育目标上，就是为社会主义建设培养高级专门人才。早在 20 世纪 20 年代，为了实现苏联社会主义工业化的需要，政府要求高等学校培养能解决实际问题的专家，所开设的课程如同针对具体工作的“处方”，学生毕业后能够马上适应具体工作的需要。20 世纪 30 年代，苏联实行新一轮教育改革。1934 年 9 月 19 日，苏联中央执行委员会颁布《关于高等学校和中等技术学校教学大纲和教学制度的决定》，“责成高等学校修订教学大纲，保持稳定的教学计划，教学大纲应对教授的知识范围分配得明确而得当；反映最新科学成就；突出对未来专家所需求的主要学科；能完全适应专业的需要和要求；保证理论课的教学与生产的联系。规定在高年级的教学计划中增设与该专业有关的选修课，保证最有才能的学生有机会学习增加的学科以扩大知识面。还规定重视学生的生

^① 《外国教育通史》第五卷，第 96 页。

产实习，实习的时间应占有关年级教学时数的 30%~40%。”^①卫国战争时期，高等教育被纳入战争的轨道，增加了与军工和国防直接相关的专业和课程。

但进入 20 世纪 50 年代以后，苏联高等学校的专业和课程做了多次改革。^②第二次世界大战结束后，冷战又开始了，在与欧美的竞争过程中，苏联的科学技术发展到了一个新的水平，高等学校专业设置过窄、课程过专的缺陷日益凸显。1954 年，苏联政府重新审定、调整专业，一些划分过细的专业被合并，原有的 660 个专业减少到了 274 个。20 世纪六七十年代，仍不断地有人批评苏联的专业划分过细，要求拓宽专业口径。1972 年，苏联再次缩减专业。由于科学技术的迅猛发展，到 20 世纪 80 年代，专业数又增加到了 400 多个。1987 年，苏联又一次缩减专业，将原有的 450 个专业减少到 200 余个。课程改革也在进行，减少了专业课的分量，加强了基础课的教学，增设了综合性、边缘性和中间性学科的课程，并加强了文理科之间的相互渗透。

这些改革符合国际高等教育发展的大趋势，但无论怎么变，其综合技术主义和意识形态的特征始终是非常明显的。到 20 世纪 80 年代，苏联高等学校的课程仍旧分为三类：基础课、专业基础课和专业课。仍然是围绕着与某个职业相对应的专业开设课程，目标仍然是培养高级专门人才。基础课主要有政治理论课（包括苏共党史、马列主义哲学、政治经济学、科学社会主义）、体育课和外语课。基础课约占总学时的 15%，其中政治理论课占 8%。专业基础课所占比重最多，约占 45%。专业课的比重约为 25%。另有 15% 的课程为选修课。

更多地介绍苏联的课程及其背后的主义是没有必要的，因为我们对它太熟悉了，它就是中国现在的大学里所开设的课程，课程结构也完全一样。鸦片战争以来对中国影响最大的课程与教学思想一是美国的实用主义课程与教学思想，二是苏联的综合技术主义课程与教学思想。二者的哲学基础不同，但实质是一致的。前文有言，当美国人抛弃实用主义课程的时候，中国却在大力宣传和推行杜威的教育思想。苏联的专业化课程在中国也有同样的好运。1954 年、1972 年和 1987 年苏联三次缩减专业的时候，中国却在扩展自己的专业。1952 年，“院系调整”时，苏联有 600 多个专业，这 600 多个专业成了我国高等学校专业结构调整的参考指标和专业发展目标，各专业的课程也仿照苏联紧紧围绕培养高级专门人才开设。到 1962 年，全国普通高校的专业数已达到 627 个，到 1980 年增加到 1039 个，之后才开始提出拓宽专业口径，但到 1990 年仍有 841 个专业。因此，中国恐怕是受技术主义影响最深并且至今没有多大改变的国家。

在与英国和美国比较时，我们发现中国古代也有类似于个人主义和多元主义的思想。那么，我们也能从中国古代的教育思想中找到技术主义的影子吗？找不

① 《外国教育通史》第五卷，第 50—51 页。

② 顾明远：《战后苏联教育研究》，江西教育出版社 1991 年版，第 302—304 页。

到。尽管中国古代的科学技术遥遥领先于其他国家，但我们找不到半点儿技术主义的影子。前文已说过，中国古代的教育在小学阶段还教一些射、御、书、数之类的实用知识，但到了大学阶段教的则是《诗》《书》《礼》《乐》等经典著作。那么，近代以后中国为什么又接受了实用主义和综合技术主义而且我们的教育比美国和苏联更实用、更技术化呢？这要从文化根源、现实需要和意识形态三个方面来看。

从文化的角度来看，中国文化能够接受实用主义和综合技术主义。孔子的教育思想与柏拉图的“要素主义”教育思想有相似之处。柏拉图把人分为三种：统治者、军人和劳动者，固定不变，各司其职。孔子把人分为两种：君子和小人，只是没有把军人单独列出，打起仗来都有份儿，而且小人通过学习可以成为君子，只有“上智”与“下愚”不会改变。儒家的教育虽是培养君子的教育，但儒家并不反对小人学习技术，把生产搞好。“君子怀德，小人怀土。”老百姓就是要管好自己的土地。汉以后君子小人慢慢地不再有等级的含义，而用来指称有道德和没道德的人。社会不再有森严的等级，只有士、工、农、商的分工。那些读书而最终没有考上功名的农工子弟大都成了优秀的农民或手工业者，过着讲道德而又务实际的乡村生活。他们虽不追本逐利，但儒家的爱民思想又促使他们去做那些有益于生产和生活的事，许多技术是他们发明的，不过大都没有留下他们的名字。总之，中国古代虽然没有技术主义的思想，但对于富国强民的技术，特别是对农业生产技术和治病救人的医术不但不排斥，而且有生活在民众中的受过儒家思想教育的人推动它不断地创新。因此，儒家知识分子并不排斥实用主义的思想，他们的思想本身就具有很强的实用性。有的学者就把儒家思想称为“实用理性”。^①儒家所不能接受的是见利忘义的利己主义。另外，中国古代的科学技术就是在生产劳动中发明创造的，因此综合技术主义对于仍然还是农业社会的中国来说也是很容易被接受的。

从现实需要来看，近代以来中国迫切需要西方的科学技术。鸦片战争后，在抵抗外族入侵的战争中屡屡遭受失败，在救亡保种的深刻危机中，中国人特别是中国的知识分子强烈地感受到技不如人。1949年新中国成立之初一穷二白，百废待兴，我们的政府和人民前所未有地感觉到发展生产、改变落后面貌的重要性和紧迫性。落后是多方面的，近代以来我们感受最深的不是文化的、制度的落后，而是科学技术、生产和经济的落后。既然贫穷是一切罪恶的根源，富强成为一切工作的目标也就并不奇怪了。

从意识形态方面来看，当今中国是以马克思列宁主义为指导思想的社会主义国家，坚持“教育与生产劳动相结合”的综合技术主义必然是我们的教育方针的应有

① 李泽厚：《历史本体论》，三联书店2002年版，第一章。

之义。1958年，中共中央和国务院《关于教育工作的指示》明确规定：“党的教育工作方针，是教育为无产阶级的政治服务，教育与生产劳动结合。”记得读小学、初中的时候，课程表上有劳动课，班里有劳动委员。劳动课主要是做大扫除，或到生产队里干一些较轻的农活儿。那时的学制是半工半读。上午读书，下午干农活儿。从七八岁开始，我每天要上山打一担柴回家，很是羡慕那些家里养了牛羊的邻家伙伴。我觉得他们的事比我的要轻松。但在雨雪天，牛羊不能不吃东西，我们打柴的孩子则可以尽情地玩儿，轮到他们羡慕我们了。到了高中，我读的学校叫“农林‘五七’高中”，基本上是阴晴天劳动，雨雪天读书。主要的劳动有种树、烧炭、种红薯和花生等旱地作物。秋天山上的桐子、茶子成熟的时候上山采野果，这叫“小秋收”。两年的高中，学费和生活费都是自己挣的，我们的口号是：“读书不要钱，人人读九年。”高中毕业那年正赶上恢复高考，我一点儿也不记得自己考了多少分，甚至考了没考都不记得了，只记得中学里有几个年轻的教师参加了高考，他们的分数加起来也上不了大学，当时传为笑话，所以我记得。在家干了半年农活儿，准备学木工的，调到县中学的一位老师捎信来叫我去复习，学了三个月，连一个中专也没考上。第二年接着复读，考上了，而且是大学。复读的一年多里仍有劳动课，主要是种学校的菜地，改善师生的伙食。我们种的菜是不用农药的，虫子全是我们一条一条除掉的。天刚蒙蒙亮就去菜地里捉虫，用手拈起肉乎乎的青虫，一股凉意从脊背涌到头顶，蒙眬的睡眼立刻明亮起来。

回想起来，除了劳动本身所需要的技巧外我在劳动中并没有学到什么相关的知识，有也是很少的，并不重要的。但劳动锻炼了我的品质，这样的品质不是通过读书能够获得的。

第四节 日本：和魂洋才的大学课程

18、19世纪以来，亚洲各国先后遭受西方列强的入侵，日本亦不例外。但日本成功地学习西方人，很快成为列强之一，并把战火烧遍了亚洲大部分地区。而其他国家尽管也曾努力学习西方，但并没有像日本那样取得成功。日本为什么会成功？这是一个问题。

先看日本人自己或者说这个日本人是怎么说的。森岛通夫写了一本叫《日本为什么“成功”》的书，回答了这个问题。“成功”加了引号，表明作者对此是有疑问的。森岛通夫用马克斯·韦伯的理论来解释日本“成功”的原因。韦伯认为，一个社会的伦理道德是既定的，任何一种类型的经济，如果它所要求具有的民族精神与这个民族既定的伦理道德相违背，那么这种经济将不会发展。反之，如果一种经济与这种伦理道德相一致，那么它必然兴盛起来。

这就需要首先回答一个问题：受中国文化影响很深的日本其民族精神与中国的

民族精神有何重大差别？森岛通夫既承认日本文化受中国文化的影响，同时也认为两国文化有重大差别。他说：“在某些重要的方面，日本的儒教是非常不同于中国的儒教的。此外，与儒教同时传入日本的道教，经历了相当大的改造，发展变化为日本的神道教。”^①尽管日本的文化与中国的文化有很深的渊源关系，但日本的儒教和道教都与中国本土的儒教和道教有很大的不同。因此，到了近代“成功”的不是中国，而是日本。说具体一点儿，日本文化与中国文化有哪些不同呢？

第一，中国文化更重视“仁”，日本文化更重视“忠”。“忽略仁慈而强调忠诚，只能被看作日本的儒教所独具的特征。”“在日本，是忠诚而不是仁慈被看作最重要的美德，当日本接近近代时期的时候，这一点就越发变成了事实。”同样是“忠”，中国人与日本人的理解也不一样。“在中国，忠诚意味着对自我良心的真诚。而在日本，虽然它也在同样的意义上被使用，但是它的准确的意义基本上是一种旨在完全献身于自己领主的真诚，这种献身可以达到为自己的领主而牺牲生命的程度。”“从德川时代以来，这种关于忠诚的观念变得越来越明显，德川时代末年，它变得格外清楚，并在日本人民中间传播开来。”“日本在1945年以前，类似出于良心的和平主义运动的方式基本是不允许的（1945年以来，日本宪法在名义上排除了战斗部队的存在），因此，在日本早期，君主的命令被认为比个人的良心重要得多。迄今为止的整个日本历史上，个人主义从未昌盛过。结果，实际上也是无人强烈地、认真地提倡过自由主义。日本人一直被要求服从统治者、侍奉父母、尊重兄长、在社会中按照多数派的意见行事，没有留下什么余地来解决良心的问题。”^②

第二，中国是一个平民儒教国家，日本是一个军事儒教国家。“在中国的影响下，一种官僚主义的制度很早就被介绍到了日本最初的天皇政府，并使与之平行的军事政府最后也高度地官僚化了，但是并未形成平民控制军队的传统。”“相反，中国有着一个纯粹的平民官僚主义制度。”^③“中国的儒教无论怎样说都是人道主义的，而日本的儒教显然是民族主义的。这种差异可以很好地从下述事实反映出来：中国总有一种‘中央王国’的观念（认为中国是世界的中心，在那里，文明如盛开的鲜花一样），而日本则产生一种自卑情绪。日本总感到自己处在一个强大的帝国的压力之下，结果也许已经变得过分谨慎防范了。它本能地觉察到，要想在东亚这个角落里继续存在下去，必须节俭和勇敢。”“自卑感最终导致德川幕府采取了一项锁国政策。德川时期末年，当任何进一步的锁国变得显然不可能的时候，出现了一股民族主义的浪潮。日本国民完全改变了行动的方向，开始全力以赴去获取西方的技术。中国的官僚机构是由那些精通中国古典文学的人和擅长诗

① [日]森岛通夫著：《日本为什么“成功”》，胡国成译，四川人民出版社1986年版，第4页。

② 《日本为什么“成功”》，第10—12页。

③ 《日本为什么“成功”》，第14页。

文的人组成的，而日本的武士官僚则对武器感兴趣，因而也就对科学技术感兴趣。两国也许都是孔子的门徒，但是，中国的官僚呆头呆脑地反对西方的科学，而日本政府，从德川幕府直到明治维新以后的帝国政府，却显示出对获取这种科学的热情渴望。西方资本主义的动力在于个人对自由的追求，而在日本，正是为了消除日本与西方之间存在的军事与科学技术上的差距，才开始了一场急行军。在这场急行军中，要求每个人不仅牺牲自己的个人生活，如果必要的话，还要牺牲自己的生命。这就是他的所谓‘忠’——伦理道德上的支柱。”^①

第三，被改造了的道教和佛教进一步促成了日本狭隘的民族主义。“神道教，即事实上的道教，促进了民族精神；特别是在德川时代末年，起源于《古事记》研究的国学，狂热地倡导古代神道信念，为促成反对西方列强和中国的狭隘民族主义和沙文主义的运动出了很大气力。”“中国的道教和日本的神道教之间存在着巨大差异。……后者把宗教的基本原理应用于日本人的忠诚和爱国主义情感，而前者在中国则提倡人们应从公务中退休，并隐居起来，宁静而清苦地生活，以便在追求尘世间的幸福之中获得长生不老。”“这样，日本人就把道教改造成了它的相反的东西。天皇和神国这些名副其实的道教概念，已经被一种真正日本人的和非常反道教的方式重新解释，以便激起民族主义。”“佛教也正在被人们以神道教的观念重新塑造。”“它承认了‘神授土地’的原则，这个原则声称日本是由现世的神统治的‘神授土地’的国家，因此应该如天地一样永存。”^②

森岛通夫认为，正是因为有了这些不同于中国文化的日本文化，日本成功地走上了资本主义的道路。但与此同时，日本也走上了军国主义的不归之路，这就是作者给“成功”加上引号的原因。

如果一个民族的文化必须是忠于和服从主子的，必须是狭隘的、激进的民族主义的，才能成功地走上资本主义的道路，那么这样的成功不要也罢。如果一个民族因为讲仁慈，讲文治，讲人道主义，讲个人修养，而不能成功地走上资本主义的道路，那么这样的道路不走也罢。其实，真正的资本主义是讲仁慈的，讲文治的，讲人道主义的，讲个人修养的。忠于和服从，狭隘的民族主义是殖民主义和帝国主义的特征，恰恰是真正的资本主义所反对的。殖民主义和帝国主义是资本主义的变种。在我看来，森岛通夫所列举的日本不同于中国的地方是日本走向军国主义的原因，而日本成功地实现近代化和现代化的原因则是日本始终坚持了“和魂洋才”的理念。中国在近代化和现代化的道路上落后于日本的原因不是中国传统文化的巨大阻力，而是我们没能始终坚持“中体西用”的方针。

在经济转型和制度转型的过程中，日本始终保持了本民族的文化传统。“日本人已经解释说建立一个西方式的近代国家的主题是指在设备上、物质上而言，并非

① 《日本为什么“成功”》，第23—24页。

② 《日本为什么“成功”》，第57—60页。

指精神上、感情上上说。尽管在科学、技术、教育、经济、军队和政治结构方面，日本在外表和形式上都迅速西化了，但精神上的变化却远远地落在后面。更确切地说，正如‘和魂洋才’这个口号所表明的那样，日本人一直是强烈地拒绝西方的精神观念的。日本人强烈地希望保留自己的文化、自己的生活方式、上下之间的特殊关系以及他们自己的家庭结构，而同时还要建立一个具有可与西方国家相匹敌的力量近代国家。这种愿望在明治维新前就已持续了整整一个多世纪。后来无论在明治末年的日俄战争时，还是在把纳粹德国作为典范的军国主义时期。无论在世界大战中战败后国家处于崩溃的时期，还是今天当日本已经成为经济巨人的时候，这种愿望都没有改变。”^①

日本的教育始终在维护和加强本国的传统文化，最终成为军国主义的重要推动力。1869年，也就是德川幕府被推翻的第二年，日本政府制定的“太学校”方针规定：“根据神学和国典，明辨国体，兼讲究汉学，以达成实学实用为要。”明治天皇颁布“誓文”：“道之体，无物不在，无时不存，其大无外，其小无内，乃天地自然之理，而人人之所同具。其要则三纲五常；其事则政、刑、教化；其详则和汉西洋诸书所载。学校者，乃讲斯道，广智识，成才德以奏实效于天下国家者也。盖神典国典之要，在尊王道，辨国体，此乃皇家之目的，学者之先务。汉土之孝悌彝伦之教，治国平天下之道，西洋之格物穷理，开化日进之学，亦在斯道，而学校所宜讲究采择者也。若夫兵学、医学、国之兴败，人民生死之所系，为政务最可注重之事；虽为外国之所长，皆宜采之以为我用，固无待言。夫如此则破以前旧有之陋习，基天地之公道，聚世界之新智，以振我皇基，不悖圣誓之旨趣，乃太学校之规模也。”^②1885年，森有礼接任文部大臣，推行“国体教育”，强化忠君爱国的思想。1890年，天皇视察东京大学，认为学校的教学内容西学太多，道德教育的内容太少，责成文部省起草《教育敕语》，主张把儒家伦理与日本神道结合起来，加强道德教育。到大正时期（1912—1926年），日本“各级各类教育机构都强调国家主义、皇国主义思想灌输，强调培养忠于天皇的新一代臣民，把教育演变为军国主义的教育。”^③

恰恰相反，近代以来，中国走的是一条一步接着一部否定民族文化传统，终至全盘西化的艰难曲折的道路。鸦片战争后，中兴大臣中有热血者思考失败的原因，认为我们的技术有问题，于是有了洋务运动，建造起了亚洲第一大、世界第六大舰队。船也坚了，炮也利了，甲午一战，北洋水师全军覆没，传统读书人中有热血者思考失败的原因，认为我们的制度有问题，于是有了变法运动。戊戌年间的变法虽昙花一现，但庚子后慈禧让步，新政顺利推行。传统读书人中血最热

① 《日本为什么“成功”》，第80页。

② 《外国教育通史》第四卷，第386页。

③ 《外国教育通史》第五卷，第476页。

者忍受不了慢腾腾的改革，发动辛亥革命，赶跑了幼小的皇帝，建立起了仿效西方的宪政体制。制度变了，几千年统治中国的皇帝也赶跑了，作为一战中的战胜国的中国依旧既受西洋人欺负又受东洋人欺负，新派读书人中有热血者思考其中的原因，认为我们的文化有问题，于是有了“五四运动”。传统的礼乐文化被看成吃人的疯子，新派读书人人人得而诛之，请来了西方的德先生、赛先生和穆姑娘。^①里里外外都交给了从西方请来的“先生”和“女士”，中国依然是“一潭绝望的死水，春风吹不起半点漪轮”，新派读书人中血最热者思考其中的原因，认为德先生、赛先生和穆姑娘救不了中国，于是有了共产主义革命运动。从国家的政治制度到个人的灵魂深处，中国人全盘接受了从西方传来的马克思主义。

中国要完成近代化，固守传统文化是不行的，拒绝学习西方的优秀文化更是不行的。与西方相比或者作自我反思，从科学技术水平到民族文化的方方面面，我们确实存在这样或那样的问题。但在与外族的战争中一次又一次失败的主要原因，在我看来，是清王朝已经进入了他的风烛残年，不被外国人打败，也会被改朝换代的战争所推翻。有人统计，自公元前 221 年秦王朝实现大一统到 1911 年清王朝灭亡，中国历史上先后共存在过 62 个正式的王朝，统治时间平均 60 年左右。有 26 个王朝执政时段超过 40 年。实际上大略可以看作统一王朝的只有 11 个，平均统治时间 146 年。^②汉唐和宋明是堪称盛世的大王朝，也不过三四百年的历史，而且除明以外都在中间经历了一次大的变故。每当大王朝衰败的时候，往往遭遇北方草原民族的大举入侵。到第一次鸦片战争发生的时候，清朝已入关 196 年了，距其开国则有 204 年了，到了改朝换代的时候了。

在文化反思的开始阶段，在深刻的民族危机感中，理性的逻辑很难说服世人，而激情的煽动却往往一再奏效。这大概就是我们不断地否定传统，狂热地追随西方的原因。当然，我们也有做得很好的时候，这就是我在上文中特别介绍京师大学堂和蔡元培课程与教学思想的原因。还有张之洞，他的《劝学篇》所阐明的就是“中学为体，西学为用”的方针和措施。但即使在今天看来做得有些过激的时候，也有一种可歌可泣的精神在中华民族的血脉中延续。从变法图强到辛亥革命到“五四”运动到共产主义运动再到改革开放，始终贯穿着自强不息、自我反思的精神。有了这种精神，中华民族终究会在千年未有的巨变中找到适合本民族发展的正确道路。

日本和中国都需要反思各自的近代化道路。日本民族有一种深刻的自卑感，这种自卑感往往表现为虚荣、恐惧、自大和傲慢，很容易走向狭隘的民族主义，

① 吴稚晖《新信仰的宇宙观与人生观》说：“我们中国已迎受了两位先生——赛先生、台先生——迎之固极是矣。但现在清清楚楚还得迎受穆勒儿（moral 道德）……所以迎受了穆姑娘治内，赛先生请他兴学理财，台先生请他经国惠民。如此，庶几全盘承受。”

② 王子今：《中国古代王朝盛衰兴亡的“周期率”》，载《理论学刊》，2002 年第 1 期。

我们要特别警惕日本军国主义的复活。中华民族自古有一种天朝大国的心态和海纳百川的胸怀，在古代曾接纳北方游牧民族的文化、中亚的阿拉伯文化和穆斯林文化、南亚的佛教文化，对西方的基督教文化也曾多次敞开胸怀。近代以来，中国又几乎完全接受了西方文明。在古代，中国文化处于明显的强势，在接纳其他文化时，往往是将其他文化同化到了中华文化中，只在五代的时候出现过欧阳修所担心的文化危机。近代以来的东西方文化交流则不同，西方文明明显处于强势，而且具有侵略性，如何在接纳西方文明的同时又继承和发扬本民族的文化成了一个大问题。不认真思考这个问题，我们无从确定课程与教学的目标，也无从选择课程与教学的内容和方法。因此千万不要以为本节的内容与大学课程和教学关系不大，本节是后面各章节的重要铺垫，读者深察之。

第四章

大学课程与教学目标



人是能按既定的长远的目标活动的灵长。合规律、合目的的人生才是美妙的人生。课程内容和教学方法的选择、课程内容的组织、课程与教学效果的评价，都要以课程与教学目标为依据。教育教学的目标一般分为三个层次：教育方针或教育宗旨、教育目标、课程与教学目标。本章讨论大学课程与教学目标。教育方针是教育的总方向，是那些普遍的、总体的、终极的教育价值。它回答把人培养成什么人的问题，属于国家的大政方针之列。教育目标是各阶段、各级各类学校的教育所要达到的目标，是教育行政部门和学校领导所要关心和考虑的。课程与教学目标是各门课程和具体的教学过程所要达到的目标，是我们每一位教师都要认真思考的。大学课程与教学目标是大学里各门课程和具体的教学过程所要达到的目标，是我们每一位大学教师都要认真思考的。课程与教学目标关系到课程与教学的方方面面，因此我将从历史的、比较的和个人的多个视角来观察大学课程与教学目标。由于“课程与教学论”无法涉及具体的课程和教学，我们实际讨论的主要是与课程和教学相关的大学教育目标。

第一节 中国古代的大学之道

欧洲人说“目标”；中国人说“道”。目标是眼睛盯着的地方；道通向路人想要到达的目的地，其间山重水复，柳暗花明。目标就是目标；道是目标和过程的统一。

一、大学教育的宗旨

关于大学教育的宗旨，各家各派有不同的表述，这里只介绍儒家和道家的大学教育宗旨。

（一）明明德 新民 止于至善

《大学》^①云：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。知止而后有定，定而后能静，静而后能安，安而后能虑，虑而后能得。物有本末，事有终始。知所先后，则近道矣。古之欲明明德于天下者，先治其国。欲治其国者，先齐其家。欲齐其家者，先修其身。欲修其身者，先正其心。欲正其心者，先诚其意。欲诚其意者，先致其知。致知在格物。物格而后知至，知至而后意诚，意诚而后心正，心正而后身修，身修而后家齐，家齐而后国治，国治而后天下平。自天子以至于庶人，壹是皆以修身为本。其本乱而末治者否矣。其所厚者薄，而其所薄者厚，未之有也。”“右经一章，盖孔子之言，而曾子述之。其传十章，则曾子之意而门人记之也。”

大学这条道是这样的：从明明德开始，通过作新民（程子曰：“亲，当作新。”），最后止于至善。什么是“明德”？“明德”和“德”有什么不同？什么是“新民”？“新民”和“民”有什么不同？什么是“至善”？“至善”和“善”有什么不同？关于“明德”，曾子解释说：“《康诰》曰：‘克明德。’《太甲》曰：‘顾諟天之明命。’《帝典》曰：‘克明峻德。’皆自明也。”克是能的意思。諟是此或审的意思。《帝典》即《尧典》。峻，《尧典》作俊，大的意思。曾子的意思是，明德是人生来所具有的，自己能明白知晓的德。程颐发挥说：“明德者，人之所得乎天，而虚灵不昧，以具众理而应万物者也。但为气禀所拘，人欲所蔽，则有时而昏。然其本体之明，则有未尝息者。故学者当因其所发而遂明之，以复其初。”关于“新民”，曾子解释说：“汤之盘铭曰：‘苟日新，日日新，又日新。’《康诰》曰：‘作新民。’《诗》云：‘周虽旧邦，其命维新。’是故君子无所不用其极。”汤，商汤。盘，洗澡盆。朱熹解释盘铭说：“诚能一日有以涤其旧染之污而自新，则当因其已新者而日日新之，又日新之，不可略有间断也。”解释“无所不用其极”说：“自新、新民，皆欲止于至善也。”关于“至善”，曾子解释说：“为人君，止于仁；为人臣，止于敬；为人子，止于孝；为人父，止于慈；与国人交，止于信。”君子达到这样的“盛德至善”，老百姓“没世不忘”。明明德，新民，止于至善，朱熹谓之《大学》“三纲领”。

在不脱离原意的前提下，我想对这三个词的解释作一点儿发挥，以求将古代的大学宗旨与当代的大学宗旨衔接起来。

“明德”就是明明白白的德。“明明德”就是自己明明白白、清清楚楚地知道人的本性是什么，应该如何做人，曾子所谓“自明”是也。小学阶段学习的是“六艺”，是洒扫应对之类的行为规范。因此只读过小学的人只知道如何做人，只知道规规矩矩地做人，并不明白为什么要这样做人，更不能对人的本性、天命与人性

① 本节所引《大学》《中庸》《论语》及程朱注均见《四书章句集注》。

的关系等人生重大问题作出自己的思考。读过大学的人则不同，他思考过人生的重大问题，叩问过人生的目的和意义，有所谓终极关怀。因此，读过大学的人能自觉追求做人的理想境界，他知道如何做人，还知道为什么要这样做人。他始终在自觉地完善自己的人格，成就自己的人生。这样看来，今天许多拿了大学文凭的人恐怕连小学毕业的要求也没有达到。

“新民”包括自新和新民两层意思。自新就是不断地改变自己，做一个有创新精神和创新能力的人；新民就是让老百姓树立新观念，过上新生活。先自新，然后才能新民。谁说中国人泥古守旧，没有创新精神？孔子所设想的大学就是要培养不但能自新，而且能新民的人。这是中华民族所固有的精神，汤武革命，周命维新，就是很好的例子。当然，在农业社会，“做新民”主要是指品德修养方面，而非科学发现和技术创新方面。但今天的所谓创新几乎专指科学技术和制度方面的创新，而忽视道德品质的修养，则又是今人不如古人之处。读个大学，如果只是在技术工作方面比普通人强一点儿，个人品德方面甚至比普通人差，最多只能发个专业技术方面的文凭，而不能发大学文凭。

“至善”就是最高的善，最高的善也就是无善。无善就是不刻意为善而善，无善的外在形式是有一颗真正的善心，也就是孔子所说的“无声之乐，无体之礼，无服之丧”，也就是《中庸》所说的“喜怒哀乐之未发”“不勉而中，不思而得，从容中道”，也就是子思所说的行善而乐，也就是曾子所说的“民之不能忘”的“盛德至善”。《礼记·孔子闲居》记载有孔子与子夏一段很有意思的对话。“子夏曰：‘敢问何谓三无？’孔子曰：‘无声之乐，无体之礼，无服之丧，此之谓三无。’子夏曰：‘三无既得略而闻之矣，敢问何诗近之？’孔子曰：‘夙夜基命宥密’，无声之乐也。‘威仪逮逮，不可选也’，无体之礼也。‘凡民有丧，匍匐救之’，无服之丧也。”“郑氏曰：子夏于意未察，求其类于《诗》。《诗》，长人情也。《诗》读‘其’为‘基’；基，谋也。密，静也。言君夙夜谋为政教以安民，则民乐之。此非有钟鼓之声也。逮逮，安和之貌也。言君之威仪安和逮逮然，则民效之。此非有升降揖让之礼也。救之，赍恤之。言君于民有丧有以赍恤之，则民效之。此非有衰经之服。”“蓝田吕氏曰：先儒谓此三者皆行之在心，外无形状，故称无也。盖乐必有声，其无声者，非乐之器，乃乐之道也。礼必有体，其无体者，非礼之文，乃礼之本也。丧必有服，其无服者，非丧之事，乃丧之理也。则此三者行之在心，外无形状可知也。无声之乐，和之至者也。无体之礼，敬之至者也。无服之丧，哀之至者也。”（《礼记集说》卷一百二十）子思得孔子真传，以“诚”为至善（见下文），并将至善与善区别开来，认为圣人境界的至善是乐于为善，而善只是能按行为规范行善。总之，至善就是真善，而不是伪善。

大学之道走完之后，目的地在哪里呢？在明明德，在新民，在止于至善。一个读了大学的人明明白白知道应该如何做人；无论在做人方面还是在做事方面都

与上大学前不一样，完全以崭新的面貌出现在世人面前，并能给世界带来新的气象：树立新观念，开创新生活；读过大学的人应该是一个真君子，从容中道，乐于为善，生前为人称道，死后仍活在人们的心中。这是大学教育的目的，也是读大学的目的。读大学的人首先应该知道大学之道的目的地在哪里，这叫“知止”。

为什么先要“知止”呢？“知止而后有定，定而后能静，静而后能安，安而后能虑，虑而后能得。”有了明确的目标，才会有确定的方向和坚定的意志；方向明确，意志坚定，心才不会妄动；心静下来后，才能安于所处；既静心又安心，思维能力才能达到最佳的境界；思维能力达到了最佳的境界，才能有所发现，有所收获。读了四年大学，没有多少收获，为什么？思虑不深的缘故。思虑为何不深？因为心不静，心不安。为什么会心浮气躁？因为没有远大的理想，只顾眼前利益，生活目标不明确。人们都说浮躁是现在的大学生，包括大学教师的通病，却不太明白这是没有理想的必然表现。没有理想的时代，人们为着眼前的一点儿小利到处瞎撞，得到的无非也就那么一点儿小利，而失去的是内心的宁静和安详。而那些有远大理想的人，超然于物外，宁静如止水，在沉思中领悟人生的真谛，成为觉悟者。

“《诗》云：‘缙蛮黄鸟，止于丘隅。’子曰：‘于止，知其所止，可以人而不如鸟乎？’”（《礼记·大学》）当今世界，确实有很多人不如黄鸟，他们如东山魁夷笔下那一群飞过旷野的鸟儿：

鸟儿飞过旷野。一批又一批，成群的鸟儿接连不断地飞了过去。

有时候四五只联翩飞翔，有时候排成一字长蛇阵。看，多么壮阔的鸟群啊！……

鸟儿鸣叫着，它们和睦相处，互相激励；有时又彼此憎恶、格斗、伤残。有的鸟儿因疾病、疲惫或衰老而离群。

今天，鸟群又飞过旷野。它们时而飞过碧绿的田原，看到小河在太阳照耀下流泻；时而飞过丛林，窥见鲜红的果实在树荫下闪烁。想从前，这样的地方有的是。可如今，到处都是望不到边的漠漠荒原。任凭大地改换了模样，鸟儿一刻也不停歇，昨天，今天，明天，它们继续打这里飞过。

不要认为鸟儿都是按照自己的意志飞翔的。它们为什么飞，它们飞向何方？谁都弄不清楚，就连那些领头的鸟儿也无从知晓。

为什么必须飞得这样快？为什么就不能慢一点儿呢？

鸟儿只觉得光阴在匆匆忙忙中逝去了。然而，它们不知道时间是无限的、永恒的，逝去的只是鸟儿自己。它们像着了迷似的那样剧烈，那样急速地振翅翱翔。它们没有想到，这会招来不幸，会使鸟儿更快地从这块土地上消失。

鸟儿依然忽喇喇拍着翅膀，更急速、更剧烈地飞过去……

当这群漫无目标、不停地飞翔的鸟儿在森林中的一泓清澈的泉水旁休息的时候，它们才有所觉悟：

森林中有一泓清澈的泉水，发出叮叮咚咚的响声，悄然流淌。这里是鸟群休息的地方，尽管是短暂的，但对于飞越荒原的鸟群来说，这小憩何等珍贵！地球上的一切生物，都是这样，一天过去了，又去迎接明天的新生。

鸟儿在清泉旁歇歇翅膀，养养精神，倾听泉水的絮语。鸣泉啊，你是否指出了鸟儿要去的方向？

泉水从地层深处涌出来，不间断地奔流着，从古到今，阅尽地面上一切生物的生，荣枯。因此，泉水一定知道鸟儿应该飞去的方向。

鸟儿站在清澄的水边，让泉水映照着自己，它们想必看到了自己疲倦的模样。

它们终于明白了鸟儿作为天之骄子的时代已经一去不复返了。

鸟儿想随处都能看到泉水。这是困难的。因为，它们只顾尽快飞翔。

不过，它们似乎有所觉悟，这样连续飞翔下去，到头来，鸟群本身就会泯灭的，但愿鸟儿尽早懂得这个道理。

这是“知止而后有定，定而后能静，静而后能安，安而后能虑，虑而后能得”的最好的注解。东山魁夷由此想到了人的处境，呼唤夜深人静的时候听听心灵的鸣泉，重新找回生活的方向：

我也是群鸟中的一只，所有的人们都是在荒凉的不毛之地上飞翔不息的鸟儿。

人人心中都有一股泉水，日常的烦乱生活，遮蔽了它的声音，当你夜半突然醒来，你会从心灵的深处，听到悠然的鸣声，那正是潺潺的泉水啊！

回想走过的道路，多少次在这旷野上迷失了方向，每逢这个时候，当我听到心灵深处的鸣泉，我就重新找到了前进的标志。

泉水常常问我：你对别人，对自己，是诚实的吗？我总是深感内疚，答不出话来，只好默默低着头。

我从事绘画，是出自内心的祈望：我想诚实地生活。心灵的泉水告诫我：要谦虚，要朴素，要舍弃清高和偏执。

心灵的泉水教育我：只有舍弃自我，才能看到真实。

舍弃自我是困难的，甚至是不可能的，我想。然而，絮絮低语的泉水明明白白对我说：美，正在于此。^①

① 傅德岷等：《外国散文欣赏》，四川人民出版社1982年版，第254—356页。

心灵的泉水所告诉我们的，也就是《大学》告诉我们的：止于至善。

明确了大学之道的目的地之后，还要知道什么是本，什么是末，这样才能知道先做什么，后做什么，然后一步一步地朝着目标前进。《大学》所说的“古人为学次第”是格物，致知，诚意，正心，修身，齐家，治国，平天下。朱熹谓之“八条目”。“修身”以上讲的是“明明德”的过程。“齐家”以下讲的是“新民”的过程。修身、明明德是本，治平、新民是末。先有本后有末，所以大学之道始于格物，终于平天下。从格物到平天下，每个阶段，整个过程，都要知道所止在于至善。

朱熹解释“八条目”说：“明明德于天下者，使天下之人皆有以明其明德也。心者，身之所主也。诚，实也。意者，心之所发也。实其心之所发，欲其必自谦而无自欺也。致，推极也。知，犹识也。推极吾之知识，欲其所知无不尽也。格，至也。物，犹事也。穷至事物之理，欲其极处无不到也。此八者，《大学》之条目也。”

“格物”的“格”，注家解释不一，郑玄释“来”，朱熹释“至”，还有释“即”（接近），释“正”的。杨伯峻释《论语》“有耻且格”时，引《礼记·缁衣》“教之以德，齐之以礼，则民有格心；教之以政，齐之以刑，则民有遁心”为证，认为与“遁”对举的“格”应释为亲近、归服、向往。杨伯峻说得很有道理，所以我认为郑玄的解释更接近原意。郑玄说：“格，来也。物，犹事也。其知于善深则来作物，其知于恶深则来恶物。言事缘人所好来也。”事物、人物都是物，心之外的都可叫作物。格物就是物来到心上。世间有万事万物，只有那些你所喜好的事物和你有关。好善物，行善事，则对善有深刻的理解。坏人都跑到你那里去，坏事你都揽着，你就会是一个心眼儿坏、鬼点子多的人。所以，获得什么知识，就看你惹什么事儿，揽什么活儿。但朱熹的解释有开创性意义。“穷至事物之理，欲其极处无不到”，像是用分析的方法研究事物。“推极吾之知识，欲其所知无不尽”，像是用演绎的方法研究事物。朱熹自己就是这样格物的，他对经典的研究颇多新意，他甚至在自然科学方面也称得上科学家。但朱熹的格物并没有完全脱离原意，它仍然是一种道德修养方法，否则中国与西方几乎在同时甚至更早走上了近代科学发展的道路。朱熹已经“过度诠释”了格物致知，但我认为他仍然做得不够，我愿意这样解释格物致知：以伦理的、科学的态度和方法研究事物，获得符合人性要求的知识。做学问，做研究，既要跳出中国古代以伦理为中心的窠臼，也不能像西方那样持价值中立的态度，做所谓纯客观的科学研究。格物致知，做学问，做研究是大学的起点，也是修身的起点。大学是做学问的地方，也是修身的地方。做学问是做修身的学问，修身要通过做学问来修身。万事万物同具一理，格万物之理，可以致吾心之知。

做学问是修身的起点，但光做好学问是不够的。学问只回答是什么，为什么，

怎么办等问题，都属于理性的范围。知道怎么办就会怎么办吗？知道应该怎样做人就能怎样做人吗？理性是决定人的行为的因素之一，人的行为还由人的意志和情感所决定。因此，修身的第二步是诚意正心。事物来到心中，于是有了关于该事物的认识。有了对该事物的认识，然后就会有相应的意志和情感产生。诚意就是要使因事而发的意志和情感真实不妄，不自欺，从而不欺人。在充分认识了事物的基础上发出的对该事物的意志和情感一定是合规律的，从个人心中真实发出的意志和情感一定是合于个人目的的。但它不一定也合于他人的目的，这就要正心。正心就是要使个人的意志和情感既合于个人的目的，同时也要合于他人的目的。或者说，正心就是要使个人的意志和情感合于理性所认识到的人类的共同目的。这常常是做不到的，这就需要修身。个人的意志和他人的意志相冲突说到底还是人的需要和欲望相冲突。因此，修身就是“存天理，灭人欲”，准确地说是使身的欲望服从于心的理性。格物致知和诚意正心是修身的四个步骤，但仅有这四个步骤是不够的，四个步骤最终都要落实到“去人欲”上。但如果没有这四个步骤，只知一味地“去人欲”，人欲是去不了的。不参透万事万物，不真实地面对自己的内心，而想要去人欲，只能做个伪君子。后人质疑理学“去人欲”的思想，却不深究理学家是如何去人欲的。有谁真正做到了淡泊宁静，超然物外？那些参透了重关的觉悟者，他们的淡泊是自然的，而非自抑的。所以，不是想淡泊就能淡泊的，要悟道，要真实，功到自然成。这些问题《中庸》中讲得更清楚，请参见下文“致中和”。

新民之事：齐家，治国，平天下。两句话：“齐之以礼”“为政以德”。古代所谓大学是指大人之学，故包括新民之事。现在的大学严格地讲仅指学校教育阶段，以修身为主，不包括新民之事，故存而不论。修身是本，新民是末。根深本固，自然枝繁叶茂。今有舍本而求末者，否矣。

（二）致中和

《论语·雍也》：“子曰：质胜文则野，文胜质则史，文质彬彬，然后君子。”

朱熹注：“野，野人。言鄙略也。史，掌文书，多闻习事，而诚或不足也。彬彬，犹班班，物相杂而适均之貌。言学者当损有余，补不足，至于成德，则不期然而然矣。”

《中庸》：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”

朱熹注：“命，犹令也。性，即理也。天以阴阳五行化生万物，气以成形，而理亦赋焉，犹命令也。于是人物之生，因各得其所赋之理，以为健顺五常之德，所谓性也。率，循也。道，犹路也。人物各循其性之自然，则其日用事物之间，莫不各有当行之路，是则所谓道也。修，品节之也。性道虽同，而气禀或异，故不能无过不及之差。圣人因人物之所当行者而品节之，以为法于天下，则谓之教，

若礼、乐、刑、政之属是也。盖人知己之有性，而不知其出于天；知事之有道，而不知其由于性；知圣人之有教，而不知其因吾之所固有者裁之也。故子思于此首发明之，而董子所谓道之大原出于天，亦此意也。”健，乾德也。顺，坤德也。五常，五行之德也。品节，谓按等级而节制之。

孔子说“文”与“质”，子思说“率性”与“修道”。率性就会保存质，修道之后才有文。但子思与孔子也有不同的地方，子思是用“性”“命”“道”等很哲学化的概念来谈这个问题的，而“夫子之言性与天道，不可得而闻也”（《论语·公冶长》）。“质”是人天生的、质直的、没有被改变的、自然人的特质，是人天生所具有的需要和欲望，是喜怒哀乐等自然情感。它是人天生所具有的，所以是“天命”。它又是人的特质，所以叫它“性”或“人性”。“率性”就是让人性自然地、自由地表现出来。当人性自然地、自由地表现出来的时候，也就意味着人正在做人，正走在人生的道路上。所以说“率性之谓道”。率性就是走人的道，不让人的自然本性表现出来，是不人道的。率性而为的自然人是人，但不是君子，“文质彬彬而后君子”。“文”是后天涂抹上去的文采，亦即后天习得的作为社会人的行为规范——礼。每个人都率性而为，各走各的道，会出问题的。当两个人的道交叉时，就有可能在十字路口相撞。因此有必要竖起红绿灯，或建起立交桥。这就是子思说的“修道”。修道只是一个比喻，它说的就是教育。自然人的需要和欲望常常会引起冲突与矛盾，人们必须建立起规范和制度，调节人的行为，让每个人的需要和欲望都能得到满足而不致于在冲突中伤害人的利益。习得这些规范既需要自我修养和领悟，更需要从小就接受教育。修道或教育是要让人获得一种调节和控制人的自然情感的理性能力，更好地走完人生的道路。当一个人的自然情感和理性能力结合得很好的时候，这个人就称得上君子了。

有一点必须强调，孔子和得孔子真传的子思既讲率性，也讲修道，但他们更强调率性的重要性。龟山杨氏曰：“文质不可以相胜。然质之胜文，犹之甘可以受和，白可以受采也。文胜而至于灭质，则其本亡矣。虽有文，将安施乎？然则与其史也，宁野。”（《论语集注·雍也》）此说深得孔子原义。子曰：“先进于礼乐，野人也；后进于礼乐，君子也。如用之，则吾从先进。”（《论语·先进》）意思是说，那些先学习礼乐，然后才获得爵位的人是田野间成长起来的；那些生来就继承了爵位，然后才学习礼乐的人是贵族家庭的公子哥。要用人的话，我选择那些来自民间的读书人。为什么呢？孔子没有说。那些生来没有爵位的“野人”保持了原始的质朴，如果学文习礼，成为文质彬彬的君子，是很好的治国人才。而那些世袭爵位的“君子”巧言令色，礼对他们来说只是文饰而已，这些人是治理不好国家的。《八佾》篇孔子与子夏的一段对话讲的也是同样的意思。“子夏问曰：‘巧笑倩兮，美目盼兮，素以为绚兮。’何谓也？子曰：‘绘事后素。’曰：‘礼后乎？’子曰：‘起予者商也！始可与言《诗》已矣。’”鲜花要画在洁白的纸上。美女化妆

会更美，丑女化妆会更丑。礼是后天的文采，不能用来掩盖先天的素质，只能用来点缀人生，让本真的人性更加绚丽多彩。

如此看来，理学家造出一个“理”完全是多余的。它贬低了人的自然情感的价值，夸大了理性的作用，文胜于质，史。

《中庸》：“喜怒哀乐之未发，谓之中；发而皆中节，谓之和。中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道也。致中和，天地位焉，万物育焉。”

朱熹注：“喜怒哀乐，情也。其未发，则性也。无所偏倚，故谓之中。发皆中节，情之正也。无所乖戾，故谓之和。大本者，天命之性，天下之理皆由此出，道之体也。达道者，循性之谓，天下古今之所共由，道之用也。此言性情之德，以明道不可离之意。致，推而极之也。位者，安其所也。育者，遂其生也。自戒惧而约之，以至于至静之中无少偏倚，而其守不失，则极其中而天地位矣。自谨独而精之，以至于应物之处无少差谬，而无适不然，则极其和而万物育矣。盖天地万物本吾一体，吾之心正，则天地之心亦正矣；吾之气顺，则天地之气亦顺矣。故其效验至于如此。此学问之极功，圣人之能事，初非有待于外，而修道之教亦在其中矣。是其一体一用虽有动静之殊，然必其体立而后用有以行，则其实亦非有两事也。”

朱熹把简单的道理弄复杂了。很简单，“未发”就是没有发。喜怒哀乐没有发出来有两种情况。一是人没有受到外物的刺激，二是人受到了外物的刺激，但此时人对此刺激物并无特别的好恶，不爱也不恨。在这两种情况下，都不会表现出喜怒哀乐来。未发并不是说没有喜怒哀乐，而是因为天命之性没有对外物作出反应，或者因为人对外物持不偏不倚的态度。所以，“中”就是以平常心接物，从而使天命之性存于心中，而不表现为对外物的喜怒哀乐。简言之，“中”就是性存于心中而未发为情。“中节”就是符合节度，处在一定的范围之内，不过分。人对事物总有这样或那样的态度，受到外物刺激时总表现出这样或那样的情感，儒家要求发出的情感不过分，不过分的情感就是“和”的情感。未受外物刺激而表现为情的性是人的本质，一切都要从人性出发。符合节度的、不过分的情感是通达四方的康庄大道。这样的道是要修的，读大学就是要修一条这样的康庄大道。“中”为本，“和”为用。

情感没有发出是“中”，发出来而不过分是“和”。“致中和”就是有一颗平常心。人有一颗平常心，天地万物才会处在其本来的位置上，天地万物才会自由自在地生长发育。人喜欢狗，狗就不在山林里了，狗就失去了狼性。喜欢狗把狗养起来还好，许多人喜欢的动物早已灭绝了。爱得过分尚且伤害所爱之物，恨得过分更是如此。于物如此，于人亦然。许多孩子因为父母和老师过分的爱或过分的恨失去了他们的本真，不能健康地成长。于人如此，于己亦然。许多人因为有偏爱或偏恨丧失了本性，成了魔鬼。大爱无痕。天地无私，万物生长。致中和，其情足以容物，故其功足以成物。中庸之德，是为大德。

《中庸》：“诚者，天之道也；诚之者，人之道也。诚者，不勉而中，不思而得，从容中道，圣人也。诚之者，择善而固执之者也。博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”

朱熹注：“诚者，真实无妄之谓，天理之本然也。诚之者，未能真实无妄而欲其真实无妄之谓，人事之当然也。圣人之德，浑然天理。真实无妄，不待思勉而从容中道，则亦天之道也。未至于圣，则不能无人欲之私，而其为德不能皆实。故未能不思而得，则必择善然后可以明善；未能不勉而中，则必固执然后可以诚身。此则所谓人之道也。”

依天道之自然而行，做一个真实无妄，没有半点儿虚假，而又从容中道的人，只有圣人才能做到。而一般的人只能努力做一个真实无妄而又行于中道的人。择善而固执之，博学、审问、慎思、明辨、笃行，庶几可以达到圣人的境界。诚者也好，诚之者也好，都是要做真实的人。

为什么真实无妄的诚者能做到不勉而中、不思而得、从容中道呢？为什么诚与中庸是一回事儿呢？诚者即圣人，圣人无人欲之私，坦坦荡荡，故而能做一个真实的人。人与人之间的需要常常是相互冲突的，有一己之私，往往要掩盖自己的真实意图。诚者无偏私，故无偏爱亦无偏恶，故能从容中道。所以，想要通过努力成为圣人的人，必须择善而从，博学而至于笃行。

《中庸》：“自诚明，谓之性；自明诚，谓之教。诚则明矣，明则诚矣。”

朱熹注：“自，由也。德无不实而明无不照者，圣人之德，所性而有者也，天道也。先明乎善而后能实其善者，贤人之学，由教而入者也，人道也。诚则无不明矣，明则可以至于诚矣。”

愚谓“明”即“明明德”之“明”。圣人从天性出发，就能明明德。一般的人只有通过教育，先明明德，然后才能做一个真实无妄的人。圣人是天生的，贤人是学成的。

《中庸》：“唯天下至诚，为能尽其性；能尽其性，则能尽人之性；能尽人之性，则能尽物之性；能尽物之性，则可以赞天地之化育；可以赞天地之化育，则可以与天地参矣。”

朱熹注：“天下至诚，谓圣人之德之实，天下莫能加也。尽其性者，德无不实，故无人欲之私，而天命之在我者。察之由之，巨细精粗无毫发之不尽也。人、物之性，亦我之性，但以所赋形气不同而有异耳，能尽之者，谓知之无不明，而处之无不当也。赞，犹助也。与天地参，谓与天地并立为三也。此自诚而明者之事也。”

天下至诚是最真实、最实在、容不得丝毫的虚假和做作、不偏不倚、从容中道的圣人。只有这样的圣人，才能充分展现其自然本性。圣人之德行于天下，则明德明于天下；明德明于天下，则天下百姓自明而诚；天下百姓自明而诚，则人

人能尽其性。人人尽其性，即人人中道而行，诚实做人；人人中道而行，则喜怒哀乐中节；喜怒哀乐中节，则万物各得其所而无伤害。圣人出，文教兴，万物育。圣人以此德牟天地。

《中庸》：“故至诚无息。不息则久，久则征。征则悠远，悠远则博厚，博厚则高明。博厚，所以载物；高明，所以覆物也；悠久，所以成物也。博厚配地，高明配天，悠久无疆。如此者，不见而章，不动而变，无为而成。天地之道，可一言而尽也：其为物不贰，则其生物不测。”

朱熹注：“既无虚假自无间断。久，常于中也。征，验于外也。存诸中者既久，则验于外者益悠远而无穷矣。悠远，故其积也广博而深厚。博厚，故其发也高大而光明。悠久，即悠远，兼内外而言之也。本以悠远致高厚，而高厚又悠久也。见，犹示也。不见而章，以配地而言也。不动而变，以配天而言也。无为而成，以无疆而言也。此以下复以天地明至诚无息之功用。天地之道，可一言而尽，不过曰‘诚’而已。不贰，所以诚也。诚故不息，而生物之多，有莫知其所以然者。”

至诚与地同厚，与天同高，与天地同长久。诚之道即天地之道，天地之道即为物不二，为物不二即作为此物真实地、自主地、自由地、自在地存在，容于他物亦能容他物。如此则万物各得其所，生生不息。所以自由不是可以被给予的，先要有圣人出，而后圣人明明德，而后圣人明德昭明于天下，而后天下百姓自明而诚，通过教育成为明明德的新民，而后天下百姓过上自主、自由、自在的生活，而后天地万物各得其所，天长地久，生生不息。

《中庸》：“大哉圣人之道！洋洋乎发育万物，峻极于天。”

朱熹注：“峻，高大也。此言道之极于至大而无外也。”

大哉，圣人之道！

《中庸》：“故君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。温故而知新，敦厚以崇礼。”

朱熹注：“尊者，恭敬奉持之意。德性者，吾所受于天之正理。道，由也。温，犹焠温之温，谓故学之矣，复时习之也。敦，加厚也。尊德性，所以存心而极乎道体之大也。道问学，所以致知而尽乎道体之细也。二者修德凝道之大端也。不以一毫私意自蔽，不以一毫私欲自累，涵泳乎其所已知，敦笃乎其所已能，此皆存心之属也。析理则不使有毫厘之差，处事则不使有过不及之谬，理义则日知其所未知，节文则日谨其所未谨，此皆致知之属也。盖非存心无以致知，而存心者又不可以不致知。故此五句，大小相资，首尾相应，圣贤所示入德之方莫详于此，学者宜尽心焉。”

圣人之道乃天之道，不学而能，不勉而中，是虚悬一格的最高理想。人之道，学以成圣，但只能无限接近圣人的境界，最终能做个文质彬彬的君子也就不错了。尊德性与道问学两条道路同时进行。尊德性是由内而外，由诚而明，发明善端，

推己及人，至于广大高明而后止。道问学是由外而内，由明而诚，遍读圣贤之书，以此涵养德性，至于精微中庸而后止。

（三）真人

《庄子·外篇·刻意》云：“纯素之道，唯神是守；守而勿失，与神为一；一之精通，合于天伦。野语有之曰：‘众人重利，廉士重名；贤人尚志，圣人贵精。’故素也者，谓其无所与杂也；纯也者，谓其不亏其神也。能体纯素，谓之真人。”

注：神：精神。与神为一：守道者精神内聚，无有外驰。精：物之真而微者，神存其中。天伦：自然之理。

解：重利、重名、尚志、贵精都是精神外驰的表现，但有轻重多寡之分。重利的人，精神在身外之物上；重名的人，精神在身外之名上，名虽在身外，然而与物有所不同，是某种被规定的精神品质；尚志的人，精神在某种自我规定的目标上；贵精的人，精神内敛，然而亦有所执着。重利的人完全丧失了精神，重名者次之，尚志者又次之，圣人次之又次。真人既纯且素，纯素合一。“素也者，谓其无所与杂也。”真人不追名，不逐利，不尚志，不贵精，质朴自然，如丝无染。“纯也者，谓其不亏其神也。”真人神不外驰，心无旁骛，不贵精而精存。

《庄子·大宗师》云：“且有真人而后有真知。何谓真人？古之真人，不逆寡，不雄成，不谟士。若然者，过而弗悔，当而不自得也。若然者，登高不栗，入水不濡，入火不热，是知能登假于道者也若此。古之真人，其寝不梦，其觉无忧，其食不甘，其息深深。真人之息以踵，众人之息以喉。屈服者，其嗑言若哇。其耆欲深者，其天机浅。古之真人，不知说生，不知恶死。其出不欣，其入不距。翛然而往，翛然而来而已矣。不忘其所始，不求其所终，受而喜之，忘而复之。是之谓不以心捐道，不以人助天，是之谓真人。”

注：不逆寡：虚怀接物，虽寡少而不忤逆。不雄成：不以成功自雄。不谟士：虚怀平实而士众自归，而非用谋略招致士众。过而弗悔：天时已过而不曾后悔。当而不自得：分命偶当而不沾沾自喜。登假：登至。屈服：议论为人所屈。嗑：声未出。言：声已出。出：出生。入：入死。距：同拒。翛：音肖。翛然：无所牵挂的样子。受而喜之：受生之后常自得。忘而复之：忘其死而复归于天。

解：庄子把真人说得神乎其神，其实很简单，真人就是本真的人，自然的人，没有被各种观念污染的人，其自然特性没有被人为地改造过的人。真人非水火不侵，因其不悦生，不恶死，故水火侵与不侵意义相若。

《庄子·山木》云：“庄子行于山中，见大木枝叶盛茂。伐木者止其旁而不取也。问其故，曰：‘无所可用。’庄子曰：‘此木以不材得终其天年。’夫子出于山，舍于故人之家。故人喜，命竖子杀雁而烹之。竖子请曰：‘其一能鸣，其一不能鸣，请奚杀？’主人曰：‘杀不能鸣者。’明日，弟子问于庄子曰：‘昨日山中之木，以

不材得终其天年；今主人之雁，以不材死。先生将何处？’庄子笑曰：‘周将处乎材与不材之间。材与不材之间，似之而非也，故未免乎累。若夫乘道德而浮游则不然，无誉无訾，一龙一蛇，与时俱化，而无肯专为。一上一下，以和为量，浮游乎万物之祖。物物而不物于物，则胡可得而累邪！此神农、黄帝之法也。若夫万物之情，人伦之传，则不然，合则离，成则毁，廉则挫，尊则议，有为则亏，贤则谋，不肖则欺。胡可得而必乎哉！悲夫，弟子志之，其唯道德之乡乎！’”

注：似之而非也：近于道而非也。万物之祖：未有物之先。物物而不物于物：视外物为世之一物，而不为外物所物。廉：廉隅。谋：为人所谋。胡可得而必乎哉：不能免累。

解：悲夫，其为人也亦难矣。物物而不物于物，逍遥于世俗之外，独与天地精神往来，非真人而谁？

二、各阶段的大学课程与教学目标

《学记》：“比年入学，中年考校。一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。夫然后足以化民易俗，近者说服而远者怀之。此大学之道也。”

每年有学生入学，两年为一个阶段确定课程与教学目标并进行考核。课程与教学目标分德艺两方面。

第一年和第二年的目标是“离经辨志”。艺的目标是离经。离是分离，知道如何断句。经是经书。离经就是能读懂经书。德的目标是辨志。辨是分辨，志即志向、情志、意志。辨志就是分辨自己能干什么不能干什么，确定自己的人生目标，坚定自己的意志。经书包括《诗》《书》《礼》《乐》，讲的是性情、历史、制度以及和谐之美，读了经书之后才知道自己的性情和特点，才知道自己适合做什么事情，才能确定自己的志向。当然，西周时期的社会是等级社会，爵位与职业大都是代代相传的，个人选择的余地很小。但也不是说没有选择的余地，特别是那些士所从事的较低级的职业。到春秋时期，士的职业在很大的程度上是自己选择的，孔子就对他的学生能从事什么职业了如指掌。经书涉及性情、历史、制度等方方面面，但无论讲什么，都是在教人为善。所以，辨志也就是《大学》中讲的“知止”，确定止于至善的最高目标。总之，读了经后既要确定职业生活的目标，也要确定人生的终极目标。读经的目的是认识自己，认识自己在社会中应有的和可能的位置，边读经边辨志能更好地理解经义，读到六经皆我注脚时，经书才真正读懂了。大学一二年级的教育应是普通教育、基础教育、通识教育。普通教育完成之后才能确定专业，一入学就确定专业，有可能确定的是一个不适合自己的专业的专业，如果还不能改专业，那就违背了人性。普通教育要教育人懂得人生的价值和意义，要解决人生的终极问题，要确定人生的最高理想。

第三年和第四年的目标是“敬业乐群”。艺的目标是敬业。完成教人如何做人的普通教育之后要进行专业教育。敬业的业，一般解作学业。我想，解作专业也不会离得太远。顾炎武《日知录·士何事》说：“士者，大抵皆有职之人矣。”其他贵族亦各有职。西周时期的职业大都是代代相传的，学子知道自己将来要从事的职业，在读经的基础上，结合自己的志向和将来的职业学有所专，是可能的，也是应该的。对于学业、职业、事业，要敬。敬就是诚心诚意，专心致志并有所畏惧，就像祭祀时对待神灵一样。敬业的心来自对学业和职业的热爱，热爱的感情来自于对学业和职业的精熟。精通学问的人，学问才成为他生命的一部分，他才会达到“为伊消得人憔悴”的境界。德的目标是乐群。辨志之后要乐群。志向是个人的，但志向是在职业生活中实现的，是在与他人的合作中实现的。任何职业工作都需要与他人积极配合才能很好地完成。乐群是乐于群居，乐于过群体生活，乐于与他人合作，今天叫作有团队精神。大学三四年级的教育是专业教育，专业教育阶段不仅要学习专业知识，还要培养乐群之德、合作精神和团队精神。

第五年和第六年的目标是“博习亲师”。普通教育和专业教育完成之后，能做一个从事职业工作的人了。如果还要继续学习，那就是做学问了。用今天的话说就是进入研究生阶段了。这个阶段的头两年艺的目标是博习。做学问没有广博的知识是不行的。博习阶段就不再是读经书，要学得杂，什么都要学，与经书观点不同的书也要学。要知识渊博，广采杂收。专之后的博是围绕专业的博，是有中心的博，专业像一根线，能将广采博收的知识贯通起来。没有专业的博叫杂，散乱如麻，学得越多越乱。所以“博习”要在“敬业”之后。这个阶段的目标是博，不妨叫作博士阶段。这个阶段德的目标是亲师。博习是学习别人写的书、老师写的书，所以与博习相联系的德是亲师。从事一般的职业活动，最重要的是能与同事合作。做学问则不同，做学问要根基深厚，根基深厚要有师承，中国古代的学问是有师承的，汉代经学讲师法家法，各朝《学案》就是一本本师承的谱系。欧洲人做学问，也有所谓的流派。现在中国的学问家们很少有师承的，倒是背师、远师、怨师的多。各人一套炉灶，退休了也就收场了。敬业之后博习，所学的知识不至于散乱，但仍有危险，仍有根基不固、肤浅浮夸的危险。职业以及与职业相关的学问是不同的，学问是高深的东西，不是职业性的工作所能引导的，它需要学问家的引导。做某门学问到底需要怎样的广博知识？只有学问家才明白，所以与博习相对应的品德是亲师。有师承的博习是有本有原的博习，有本有原的博习是培植本原的博习，培植本原的博习预示着枝繁叶茂、硕果累累。

第七年和第八年的目标是“论学取友”。艺的目标是论学。博习之后可以真正做点儿学问了。论就是讨论、论证、议论、理论。博习是学习别人的思想和学问，论学是提出自己的观点和思想。知道别人说了什么才知道自己还要说什么，所以论学要在博习之后。还没有读几本书就写起论文来，所做的研究很可能是重复研

究。书读得多的人往往很难动笔写论文，因为他们知道要说的话大都已经说过了，要再说点儿新意来是一件很难的事儿。论文写得越多的人越没有学问，这话大体没错。博习毕竟只能做一个学问家，光做一个学问家是不够的，要做一个思想家。要做思想家就得论学，论学就是要提出自己的新思想，并且说出一番道理来，让人信服。孔子说“述而不作”，那是谦虚。孔子综整三代，是大学问家，孔子知周之后百世之事，开创了一个新时代，也是大思想家。读大学读到第七第八年要出成果，最好是硕果累累。所以这个阶段最好叫硕士阶段。这个阶段德的目标是取友。博习要亲师，或者说博习就是要有师承。论学则要取友。为什么呢？论学就是要超越传统，改变师承，是在传统基础上的创新，是对师承的光大和发扬，是要提出自己的观点。自己的观点对不对呢？最好是找志同道合的学友一起讨论，找老师讨论往往拘于师法家法，不能畅所欲言。取友并不容易，能与论学的人并不多，甚至很难找到，找到了也不一定能一起讨论学问，佞柔之友无益于论道，直谅之友才有补于问学。能否得到直谅之友，关键在于自己的胸怀是否能包容和接受不同的意见。能取得论学之友，能与学友坦诚讨论学问的人是具备了学术品德的人。

有了做学问的德和艺的人小有成就，谓之小成。

第九年和第十年的目标是“知类通达”。艺的目标是知类。什么叫知类呢？知类就是懂哲学。建立在敬业基础上的论学还只是就事论事，是对具体问题的研究，是技术性的、功利性的。建立在论学基础上的知类是对具体事物的抽象，是对类本质的探索。所形成的观点超越了看待具体事物的眼界，上升到了抽象和一般，是对人生、社会和自然的总的看法，是世界观、人生观和方法论。谁能对类的本质特征作出最一般的概括，谁就是哲学家。成为一个哲学家很不容易，先要离经辨志，懂得做人的道理并立下鸿鹄之志；再要敬业乐群，学有所专并能与他人合作；再要博习亲师，打下宽厚的学问基础并能谨遵师法，有本有源；还要论学取友，形成自己的思想并能坦诚地与文友相互切磋。八年工夫下来，始可言哲学。与现在的学制类比，知类阶段相当于博士后。不是什么人都能懂哲学的，现在中学生就学哲学了，本科生、硕士生、博士生都要学哲学，很多学生似懂非懂，纯粹在浪费时间。德的目标是通达。通达就是止于至善，一通百通，什么地方都能去，什么事情都想得通；是孔子所说的不惑，耳顺，随心所欲不逾矩；是老子所说的知其雄守其雌，知其白守其黑，昏昏闷闷，混混沌沌；是佛家所说的看破放下，大彻大悟。这是人生的最高境界，孔子达到了，故能乐以忘忧；老子达到了，故能返璞归真；佛陀达到了，故能心无挂碍，无有恐怖，远离颠倒梦想。

达到这样的境界之后强立而不反，想再做个凡夫俗子也是不可能的了。这样的境界叫作大成之境。

第二节 欧美课程与教学目标的基本取向

张华先生基于美国课程论专家舒伯特的见解,将欧美国家的课程与教学目标取向归纳为普遍性目标取向、行为目标取向、生成性目标取向和表现性目标取向四种基本取向。

一、普遍性目标取向

“‘普遍性目标’是基于经验、哲学观或伦理观、意识形态或社会政治需要而引出的一般教育宗旨或原则,这些宗旨或原则直接运用于课程与教学领域,成为课程与教学领域一般性、规范性的指导方针。这种目标的特点是把一般教育宗旨或原则与课程教学目标等同起来。因而具有普遍性、模糊性、规范性,可运用于所有教育实践。”^①

确定普遍性目标基于这样一种认识:人作为一个类有共同的人性;共同生活在同一个群体中的人们有共同的生活经验和价值观,遵循共同的生活准则,追求共同的理想。因此教育的目的是要为完善共同的人性,将人类在长期的历史中所积累起来的共同的生活经验和价值观传承下来,为实现人们共同向往的理想作出贡献。提倡这样的目标的教育即上文所讲到的通识教育。不独西方,中国古代所提倡的教育也是通识教育。

“普遍性目标”是一种最古老的课程与教学目标的取向,可追溯到古希腊。柏拉图把“有德性的生活”视为教育的终极目的,亚里士多德则认为教育的终极目的是“幸福”。“在整个西方教育思想史上,这种关于完美生活的普遍性理念的指导力量几乎存在于每一种课程与教学的建议之中。”^②

普遍性目标既是共同的,又是分层次、分群体、分等级的。在古代更是如此。柏拉图把人分为三种,所谓“有德性的生活”,对不同的人来说是不一样的。铜铁做的人应过有节制的生活,银子做的人应过有勇气的生活,金子做的人应过有智慧的生活。因而教育的目标也不一样。马克思主义则认为属于不同阶级的人具有不同的人性。人性是一切社会关系的总和。社会关系的实质是生产关系,生产关系的本质是生产资料归谁所有。追根究底,占有生产资料的多少决定人性的本质。是地主和资本家就会残酷剥削农民和工人,无产阶级天生就具有革命性,并且大公无私。因此,掌握生产劳动技术才是普遍的教育目标,人性要到生产劳动中去改造。

^① 《课程与教学论》,第153页。

^② 《课程与教学论》,第154页。

普遍性目标的层次性则古今皆然。低层次的普遍性目标是学习和掌握那些生活在一起的人群所共同拥有的生活经验、价值观念和风俗习惯等共同生活的规范与准则，从而做一个能过群体生活、能被群体所接纳的人。它是每一个生活在群体中的人都应达到的目标。高层次的普遍性目标是研究和领会那些伟大的思想家留给后人的普世智慧，并能创造性地应用和发挥这些智慧，从而做一个出类拔萃的精英人物。一般说来前者是小学和中学阶段要实现的目标，后者是大学阶段要实现的目标。如果说低层次的普遍性目标还涉及行为规范，还比较具体的话，高层次的普遍性目标则很不具体，不具有可操作性。它是那种挥洒自如的才气、处变不惊的静气、笑傲江湖的豪气、指点江山的意气、海纳百川的大气、舍生取义的正气、自强不息的生气。是气就不是具体的，而是普遍的：费而隐，精而微，其大无外，其小无内，弥漫于天，入于微尘。

“‘普遍性目标’也广泛存在于近现代教育史上。近代的普通教育使课程学者的视野得以扩大：由‘受过教育的人即文化人’的理念转向‘受过教育的人即最好地为公众服务的人’的理念。1859年，英国哲学家、社会学家、教育家斯宾塞(H.Spencer)确立了为‘完美生活’做准备的五个综合性教育目标：第一，自我保全；第二，获得生活必需品；第三，抚养和教育子女；第四，维持适当的社会和政治关系；第五，满足爱好和感情。因而斯宾塞设置的课程即指向这种德性、心智、身体的全面发展。”^①

近代科学革命和工业革命以前，学科的分化和职业的分工尚不细密，教育的目的是教人如何做人，而不是如何做事。所谓“有德性的生活”或“幸福”并不牵扯到具体的事件。斯宾塞的教育目标具有转折性的意义。有三点值得注意。第一，它仍然是普遍性目标。第二，它是分解成了五个方面的普遍性目标。第三，斯宾塞认为，实现这些目标的教学内容唯有“科学”。总之，它仍以人为目的，但斯宾塞的人是被分割了的人，充满了科学知识而不是人文知识的人。其中存在一个深刻的矛盾：人的德性、心灵、人的意志和情感一旦被科学化了，人也就成了非人。最终的结果是，不是科学完善了人的心灵，而是人成了科学化和技术化的工具。对此，后来的康德有深刻的见解：人是目的；自在之物不可证知。可证知的科学知识不能解决人的所有问题；信仰、价值观、美等不能被理性所证明，但在完善人性方面，它们比科学知识更加重要。斯宾塞之后，学科的分化和职业的分工越来越细，课程与教学不再指向一个共同的普遍的目标，而是指向具体的课程和具体的教学的具体的目标。它具体到某个特定的知识和某种特定的操作技能。普遍性目标最终被下文所说的行为目标取代。直到20世纪30年代，当人的异化严重到大规模地自相残杀，人类出现严重的生存危机的时候，要素主义、永恒主

^① 《课程与教学论》，第154页。

义等思想提出,呼唤普遍性教育目标的声音才逐渐大了起来,但直到人类再一次经历世界大战之后,通识教育才在资本主义国家中蓬勃展开。

“‘普遍性目标’所体现的是‘普遍主义’的价值观,认为任何课程与教学目标都能够并应当运用于所有教育情境,所谓‘东海西海,心同理同’。由于这种目标取向所给出的课程与教学目标是一般性的宗旨或原则,而不是具体的目标菜单,所以,教育工作者可以对这些目标创造性地作出解释,以适应各种具体教育实践情境的特殊需要。”^①

共同生活在一起的人们应有共同的价值观,科学知识是具有普遍有效性的知识。这两个关于价值和科学的判断并不是普遍主义的。普遍主义的判断是这样的:所有价值观都是每个人所应该具有的,我们不妨叫它“价值普遍主义”;所有的知识都应该是普遍有效的科学知识,我们不妨叫它“科学普遍主义”。价值普遍主义的观点明显违背价值观的本质,因而历史上并没有人提出过,但可以被视为价值普遍主义的另一观念却经常有人坚持,那就是有人总认为那些美好的价值观念是每个人都应具备的。这种观念我们一般称之为“理想主义”而非“价值普遍主义”。科学普遍主义也叫科学主义,我们通常说的普遍主义指的就是科学普遍主义。由于具有普遍有效性的科学技术所取得的成就如此巨大,以致人们幻想在人文和社会科学领域内也存在普遍有效的知识。理想主义和普遍主义所带来的后果都是灾难性的,理想主义和普遍主义的教育目标只能带来相反的结果:泯灭人的个性。因此,我们应特别警惕普遍性教育目标的理想化和科学化。只要我们充分认识到人的情感、价值观、信仰、审美感受等具有非科学的特征并充分尊重人的个性,所制定的普遍性目标就不会是理想主义和普遍主义的。普遍性目标是前科学时期的产物,而当代对普遍性目标的提倡又明显具有反近代以来科学主义的倾向,因此,与普遍主义相比,我们更要警惕的是普遍性目标的理想主义倾向。

“不容否认,‘普遍性目标’取向也存在一些缺陷。第一,这类目标往往缺乏充分的科学根据,受日常经验所局限。这种缺陷在课程论、教学论、心理学成为一种科学之前表现得尤为明显。第二,这类目标在逻辑上不够彻底、不够完整,往往以教条的形式出现,表现出一定的随意性。第三,这类目标在含义上不够清晰、确定,而且常常出现歧义,容易成为一种‘政治游戏’。例如,任何身心健全的人都不会否认‘健康’的价值、‘良好的家庭成员’的价值、‘闲暇时间的良好利用’的价值,但对这些目标的含义的解释却存在许多歧义。由于这类目标太模糊,一些老道的管理者常常对之进行修改或歪曲,以适应其未必光彩的需要,这类目标也因而成为‘政治游戏’。”^②

① 《课程与教学论》,第155页。

② 《课程与教学论》,第155页。

所谓“一些缺陷”其实就是一个缺陷：不科学。这样看待普遍性目标的人明显具有科学主义的倾向。行为目标的提出正是基于这样的对普遍性目标的认识。

二、行为目标取向

“‘行为目标’是以具体的、可操作的行为的形式陈述的课程与教学目标，它指明课程与教学过程结束后学生身上所发生的行为变化。‘行为目标’的基本特点是：目标的精确性、具体性、可操作性。用泰勒的话说，‘行为目标’的作用，是‘有助于选择学习经验和指导教学’。‘行为目标’是随着课程研究领域的独立而出现并逐步发展、完善起来的，这种目标取向一度在课程与教学领域占据主导地位。”^①

普遍性目标低则指向生活在一起的人群所共同拥有的生活经验、价值观念、风俗习惯等共同生活的规范和准则，高则指向人类精神世界的普世智慧。它们都不那么具体，都不那么可操作。它们只是一切具体行为背后的精神动能，只是为与不为的价值选择。至于如何为，怎样为，普遍性目标只涉及其一般的规范和准则。普遍性目标是重要的，没有它人就没有灵魂，教育也没有灵魂。仅有普遍性目标是不够的，仅有它，人仅有灵魂，教育仅有灵魂。除了灵魂以外，人还有肉体，灵魂驱动肉体行动，人才是完整的。因此，除了普遍性目标外，教育还要有行为目标，两者都有的教育是有灵有肉、有血有肉的教育。因为行为目标是具体的、可操作的，从理论上讲行为目标有无限多，它不可能作为教育的宗旨，而只能是课程与教学的目标。

“从历史的角度看，‘行为目标’很可能是古老的师徒制的一部分。在作坊中，师傅常常要求徒弟在规定的时间内完成确定的、具体的任务，这些任务实际上就具有‘行为目标’的性质，尽管这些任务很少以书面的形式呈现。‘行为目标’在课程与教学领域中的确立始于课程开发科学化的早期倡导者博比特。博比特认为，20世纪已进入科学的时代，而‘科学的时代要求精确性和具体性’，因此，课程目标必须具体化、标准化。”“在他看来，教育是学生将来的成人生活做准备，因此，课程目标应来自对广泛的人类经验和现有社会职业的分析。在1924年出版的《怎样编制课程》一书中，他曾用‘活动分析法’对人类经验和职业进行了系统分析，由此提出了10个领域中的800多个目标。”^②

在古老的师徒制中，并没有明确的行为目标。带徒学艺最重要的是实现那些普遍性的目标，包括做人的品德和行业的规矩。其次才是掌握精湛的技艺，但教什么，学什么，达到什么目的，师徒往往都没有在事先作出明确的安排。技艺是在劳作过程中通过徒弟的模仿和师傅的随时指点掌握的。如果有什么目标的话，

① 《课程与教学论》，第156页。

② 《课程与教学论》，第156—157页。

那也是下文中所说的“生成性目标”。行为目标是进入科学时代之后，教育思想家们为了适应科学时代的要求而提出来的。对此，博比特自己说得很明白。科学时代的职业性工作，特别是工业生产中的各种工作，要求人们严格按照机器的精确设计和具体的工作程序办事。教育如果要适应职业生活的要求，就要把职业性工作的各种技能教给学生。制定课程目标的“活动分析法”正是在这种背景下产生的。

“泰勒在 1949 年发表的《课程与教学的基本原理》一书中系统发展了博比特和查特斯的‘行为目标’理念。诚如前述，泰勒认为课程目标应根据对社会生活的研究、对学生的研究、对学科的研究三种来源而得出，并要通过教育哲学和学习理论的筛选，并强调，在目标确定之后，应当用一种最有助于学习经验的选择和教学过程的指导的方式来陈述目标。在泰勒看来，这样的方式应该是‘既指出要使学生养成的那种行为，又指明这种行为能在其中运用的生活领域或内容’。这样，目标实际上包括‘行为’和‘内容’两个方面。”“可以说，把课程与教学目标分解为‘行为侧面’和‘内容侧面’是泰勒对‘行为目标’的一大贡献。这种主张为后人所继承。泰勒对‘行为目标’取向的另一贡献是克服了博比特和查特斯把课程与教学目标无限具体化的局限。泰勒继承了其老师、著名心理学家贾德把学习视为形成解决问题的概括化（类化）的方式的观点，主张应在课程目标的概括化与具体化之间找到一个‘度’，‘倾向于把目标看作形成的一般反应模式，而不是要学习的非常具体的习惯’。后来，泰勒又指出，课程应关注学生学会一般的行为方式，‘目标应该是清楚的，但不一定是具体的’。泰勒的这个主张对‘行为目标’的健康发展具有重要的指导意义。总之，泰勒的主张不仅为‘行为目标’的发展打下了坚实的基础，而且为其进一步发展指明了方向。”^①

我认为，泰勒的贡献最重要的还不是把教学目标分为“行为的侧面”和“内容的侧面”，这只是使行为目标的表述更加精确而已，而是他警觉到了行为目标的重大缺陷。20 世纪 30 年代，博比特运用“活动分析法”只分析出了 10 个领域的 800 多个目标，到 50 年代如果仍采用博比特的方法制定课程目标，目标的数目将是一个让教育工作者望而生畏的十分惊人的数字。如果没有泰勒所提出的类化，人在这样一个数字面前将变得十分渺小。职业生活的压力就会提前以庞杂的课程目标的形式压在学生的头上。看来，类化是必要的。层层类化必然产生主张行为目标的人意想不到的结果——最终，行为目标会成为普遍性目标。泰勒对“一般的行为方式”的关注大约是这种逻辑的结果，而不是因为泰勒本人对普遍性目标的深刻理解。

“20 世纪五六十年代，美国著名教育学家、心理学家布卢姆（B.S.Bloom）、克拉斯沃尔（D.R.Krathwohl）等人继承并发展了泰勒的‘行为目标’理念。他们

^① 《课程与教学论》，第 157—158 页。

借用生物学中‘分类学’的概念，第一次在教育领域确立起‘教育目标分类学’，从而把‘行为目标’取向发展到新的阶段。”“20世纪六七十年代，美国著名教育学者梅杰（R.F.Mager）、波法姆（W.J.Popham）等人总结并发展了前人的‘行为目标’理念，领导发动了‘行为目标运动’。该运动影响广泛，从而把‘行为目标’取向发展到顶峰。梅杰在其1962年出版的关于‘行为目标’的经典著作《准备教学目标》（*Preparing Instructional Objectives*）中指出，教学目标必须包括三个组成部分：第一，学生外显的行为表现；第二，能观察到的这种行为表现的条件；第三，行为表现的公认的准则。”^①

我不知道布卢姆等人分类后的目标到底有多少项，根据张华先生对其所作的介绍推测，那些已经被“类化”了的目标的数目一定会让博比特感到寒碜。如果这些目标的表述再精确到和具体到梅杰所要求的那样，一门课程的行为目标的文字表述恐怕比这门课程的教科书还厚。数量的多少还不是布卢姆与博比特的重要差别。他们的重要差别是，博比特采取的是“活动分析法”，而布卢姆的“教育目标分类学”建立在心理科学和教育科学的基础上，后者比前者具有更强的难以被否定的科学性。

“‘行为目标’取向克服了‘普遍性目标’取向模糊性的缺陷，在课程与教学领域科学化历程中作出了积极的贡献。”“‘行为目标’对于基础知识和技能的熟练掌握，对于保证一些相对简单的教育目标的实现是有益的。”“行为目标”也存在许多不容忽视的缺陷。“第一，‘行为目标’取向所体现的‘唯科学主义’的教育价值观是有缺陷的。受‘技术理性’支配的‘行为目标’指向对课程开发、教学设计、人的学习过程的有效控制，所以，‘行为目标’是控制本位的。”“控制本位的‘行为目标’把课程开发、教学设计、人的学习过程变为一个可预先决定和操纵的机械过程，它把目标与手段、结果与过程间的有机联系割裂开来，课程开发与教学设计过程中的创造性、人的学习的主体性泯灭了。”“第二，‘行为目标’的‘还原论’倾向把‘完整的人’肢解了，人的具有整体性的心理和行为被原子化了。”“第三，人的许多高级心理素质（如价值观、理解、情感、态度、欣赏、审美情趣等）是很难用外显的、可观察的行为来预先具体化的。”^②

这种批评是尖锐的，也是中肯的。与行为目标的这些缺陷相比，其克服普遍性目标的模糊性的优点显得微不足道。这些缺陷的每一个都是致命性的。泯灭创造性和主体性，割裂完整的人，对高级心理素质的培养显得无能为力。哪一个不是致命性的呢？这也就是我在上文如此在乎行为目标的数量原因。当人面对一个根据职业生活的硬性需要和难以质疑的科学原理制定的精确而又具体的庞大的目标体系的时候，上述问题就会产生。

① 《课程与教学论》，第159页。

② 《课程与教学论》，第160—161页。

然而，理论上的可怕结果并没有在美国出现，或者说问题并没有理论上那么严重。之所以是这样，至少有三个原因。第一，美国的思想传统说到底个人主义的。美国的实用主义来源于欧洲的经验主义，欧洲的经验主义是为个人主义张本的一种哲学。这一点我们在上一章有所涉及。从哲学源头上看是如此，从实用主义的教育理论本身来看也是如此。杜威的教育思想中一个重要的思想就是他的儿童中心主义。因此，以实用主义为基础的“行为目标”虽然存在泯灭主体性的危险，但一旦走到危险的边沿，美国人就会强烈反对这种危险的做法，最终促使冒险者悬崖勒马。第二，普遍性目标始终在与行为目标抗衡。博比特提出行为目标的构想之后不久，倡导普遍性教育目标的要素主义和永恒主义先后被提出。反对的声音直接对准实用主义的浅薄和急功近利。一开始，反对的声音阻挡不住实用主义的汹涌浪潮。因为来自工业社会的对人的职业素养的要求如此强烈，来自个人的在职业生活中获得可观的收入并买回日新月异、眼花缭乱的物品的渴望同样如此强烈。当社会的外在要求与世人的内在渴望合拍并且如此强烈的时候，反对者的声音如同一切预言家的声音一样，一开始只是一种如同在旷野中发出的声音，是没有回应的。但只要容许各种可能的声音存在，某一种声音就会在恰当的时候合理地占有上风。第三，多元主义最终阻止了实用主义行为目标的种种弊端。第二次世界大战以后，尽管在冷战中面临苏联综合技术主义暂时的成功所带来的巨大压力，在美国要素主义和永恒主义还是逐渐占了上风，特别是在高等教育中。实用主义的行为目标本来应该随着进步主义教育运动的消亡一同消亡的，但布卢姆等人借助认知心理学的成果，又给行为目标的研究注入了新的活力。教育目标分类的研究从20世纪40年代末开始，多易其手，历时20多年，对美国的基础教育产生了重大影响。但当1972年“动作技能领域”的分类最终完成的时候，后现代主义已悄然兴起，70年代在课程理论领域内引领潮流的是“生成性目标”取向。

但我还并不急于过渡到介绍生成性目标取向，我还要为行为目标取向多说几句话。当后现代主义者大加挞伐行为目标的科学理性和普遍主义倾向的时候，我们最好是首先认真思考一下它产生和存在的理由，然后再严肃地对待批评它的理由。关于科学理性和科学普遍主义产生和存在的理由，我在定义课程和介绍欧美课程史时都已经论及。重申两点：第一，科学理性和科学普遍主义是欧洲的传统。科学理性在欧洲有悠久的历史，可一直追溯到古希腊。中世纪后期，它随着文艺复兴一起复兴，最终推动科学技术革命在欧洲的出现，并带动工业革命和社会革命在世界各地蓬勃展开。科学普遍主义与科学技术革命相伴而生，因而出现批评者所说的种种弊端。第二，中国没有科学理性更没有科学普遍主义的传统。中国古代所取得的科技成就大都是经验性的，很难说明其实验科学和理论科学的依据。近代以后，“赛先生”以及美国的实用主义和苏联的综合技术主义先后引进中国，与赶英超美的民族危机感和革命激情相结合，使并没有在美国充分表现出来的技

术主义的种种弊端在中国却表现得相当充分，而科学理性追求真理的核心精神却并没有深入人心。又由于我们仅仅或者主要引进的是实用主义和综合技术主义，而与这些主义相抗衡的个人主义、多元主义、人文主义等并没有引进或者引进了而没有大力提倡和制度化，因而当技术理性的弊端露头的时候，没有强烈的批评的声音存在，以致技术主义泛滥成灾。基于这样的思考，对于行为目标，我们有两件事情要做：既要继续提倡和弘扬行为目标的科学理性精神，又要消除和避免行为目标的科学普遍主义所带来的种种弊端。二者之间显然存在矛盾，但不是不可克服的矛盾。美国人在制定和推行行为目标时基本上两者都做到了。

要做到这两点，既要把做人 and 做事区别开来，又要把做人 and 做事结合起来并以做人统率做事。在现代社会中，绝大多数人不可避免地要从事某种职业。每一种职业都要求从事这种工作的人具有特定的知识和技能。这些知识和技能不是普遍性目标能够达到的。对于这些知识和技能，应该制定科学的行为目标，而且还要像泰勒和布卢姆等行为目标理论和分类专家所要求的那样制定行为目标。这个方面，我们还做得很不够，因为我们所学习的苏联人的综合技术主义并没有像布卢姆他们那样以心理学为基础对课程目标进行过分类。做事的方面交给行为目标，做人的方面则要交给普遍性目标。忽视了做人的普遍的共同的的目标，人就被异化成了机器，或者螺丝钉和砖瓦之类的构造物；不同行业的人就难以沟通；同一行业的人也只有工作的关系而没有心灵的沟通。做人与做事不可分割，人总是在做事的过程中做人，但做事又不能等同于做人。“那不是人做的事。”“做这种事的人不是人。”这两句日常语言说明做事和做人是有差别的。人做的事就要像人做的事，不是人做的事人不要去做，要用做人统率做事。由此推导出两个原则：以实现普遍性目标为主的人文课程优先于以实现行为目标为主的专业课程；专业技术课程同样要有普遍性目标。第一条原则可简化为“先学好做人再学习做事”。第二条原则可简化为“从做事中学做人”。

三、生成性目标取向

“‘生成性目标’是在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程与教学目标。它是问题解决的结果，是人的经验生长的内在要求。如果说‘行为目标’是在教育过程之前或教育情境之外预先制定的作为课程指令、课程文件、课程指南而存在的话，那么‘生成性目标’则是教育情境的产物和问题解决的结果，是学生和教师关于经验和价值观生长的‘方向感’。所以，‘生成性目标’最根本的特点就是过程性。”^①

把“生成性目标”说成是“目标”是不够准确的，把它说成是“生成性结果”

^① 《课程与教学论》，第174页。

更为恰当。它是问题解决的结果，是在教学过程中自然生长的。它恰恰是非目的性和非预定性的，情境性和过程性才是它的本质特征。但我们又应该在讨论课程与教学目标的时候来讨论这种所谓的“生成性结果”，因为它是在反思“行为目标”的过程中提出，用以代替“行为目标”的东西。

“‘生成性目标’的渊源可以上溯到杜威‘教育即生长’的命题。杜威反对把某种外在的目的强加于教育，认为课程与教学目标非但不是对教育经验的预先具体化，反而是教育经验的结果。在他看来，教育是儿童经验的不断改造，是儿童的生活和生长，生活、生长以及经验的改造本身即构成教育的目的。只有将目的融入教育过程中，才能真正促进儿童的生长。”^①

后现代课程观喜欢把自己的思想追溯到杜威。这似乎与上文所说的行为目标的哲学基础是美国的实用主义相矛盾。其实只要了解上文所说的美国的实用主义是个人主义或人本主义的，矛盾就不存在了。行为目标与生成性目标有同样的祖师爷，但各有所偏重。偏重于“实用”则是行为目标，偏重于“人本”则是生成性目标。由于它有“人本”的内核，行为目标不可能出现过程论者所批评的那种“泯灭主体性”的严重后果。由于它有“实用”的内核，生成性目标不同于那种空泛的普遍性目标。杜威本人是偏重于“人本”的，或者偏重于“儿童中心”的，因此他的思想是过程论的。

“英国著名课程论专家斯腾豪斯的‘过程模式’给出了‘生成性目标’的另一种意义。由于‘目标模式’招致了太多的批评及其本身的缺陷，斯腾豪斯放弃了‘目标’一词，而从彼得斯(R.S.Peters)那里吸收了‘过程原则’。他认为，学校教育主要包括三个过程，即‘训练’‘教学’‘引导’。所谓‘训练’，是使学生获得动作技能的过程。‘训练’成功了，学生会获得操作能力，如打字。所谓‘教学’，是使学生获得知识信息的过程。‘教学’成功了，意味着学生获得了一定的知识信息，如记住了元素周期表。所谓‘引导’，是使学生获得以知识体系为支持的批判性、创造性的思维能力，这是使学生进入‘知识的本质’的过程。斯腾豪斯认为，真正的教育是使人类更加自由，更富于创造性，因而教育的本质是‘引导’。”^②

杜威的进步教育思想由于遭到要素主义和永恒主义的批评，到20世纪50年代已经退出了历史舞台，斯腾豪斯的过程论并非“教育即生长”的简单复活，它是后现代的。后现代关注当前的境遇和存在，并不认为有所谓永恒的普遍有效的真理，知识只存在于对话的过程中，是主体间的视域融合。知识的本质是创造。因此，过程论者既反对普遍性目标也反对行为目标，因为它们都是普遍主义的。但“生成性目标”最终也落入了普遍主义，所谓“批判性”和“创造性”就是一

① 《课程与教学论》，第174—175页。

② 《课程与教学论》，第175页。

种普遍性目标。后现代思想家常常用悖论来解构已有的思想，但他们自己也常常不可避免地陷入悖论中。

“‘生成性目标’取向本质上是对‘实践理性’的追求，它强调学生、教师与教育情境的交互作用，正是在这种交互作用中，不断地产生课程与教学的目标。‘生成性目标’是过程取向的。”“‘生成性目标’取向消解了‘行为目标’取向所存在的过程与结果、手段与目的之间的二元对立。当过程与结果、手段与目的被内在地统一起来之后，课程与教学目标就是学生在教育过程中、在与教育情境的交互作用中所产生的自己的目标，而不是课程开发者和教师所强加的目标。”“‘生成性目标’取向听起来是非常好的，但人们批评它过于理想化了。首先，运用‘生成性目标’意味着教师要能够与学生进行有意义的对话，但大多数教师并没有受过这方面的训练。其次，即使有许多教师受过对话方面的训练，有些人也不可能运用这种互动性教学方法，因为这需要额外的计划和努力。”“再次，学生有的并不知道学习什么对他们是最好的，他们需要教师告诉他们应当做什么。最后，基于‘生成性目标’的课程与教学太开放了，学生可能永远都不会费神去发现诸如语法、代数、物理学等必要学科的适切性。”^①

对人类理性的怀疑古已有之，对独断论和决定论的批判也不是到后现代才有的，康德就曾全面思考过人类理性如何可能的问题。后现代思想家打倒了所有的偶像，解构了一切共同的价值和普遍的真理，认为任何事情都要商量着办，要在情境中对话，要在对话中共同创造经验。如此这般，二元对立就消除了，过程与结果就统一了，手段和目的就融合了。我认为，他们仍在经验主义的范围内思考实在性的问题。与以往不同的是，他们不再在个人智慧的范围内思考这个问题，而是希望在群体智慧的范围内解决这个问题，因此“对话”“批判”和“反思”成了关键词，其中“对话”是关键中的关键。但有一个问题后现代思想家并没有认真考虑过：“对话如何可能？”为了避免哲学的争论，我想用“叩其两端”的中国传统的思维方式更加清楚地提出这个问题：“上智与下愚的对话如何可能？”“婴儿与成人的对话如何可能？”很清楚，经验告诉我们，这两种情况下，对话是不可能的。如果可能，那一定是“话语霸权”的典型事例。上面的两个问题只是两端中的一端，另一端的问题这样表述：“思想观点几乎一模一样的两个成年人的对话如何可能？”很清楚，他们的对话虽然是可能的但却是没有意义的，他们的视域几乎完全融合，对话中几乎不会有批判，也不会有反思，更不会有因对话才有的创造。解决问题的办法还是用尧传舜，舜传禹的“中庸之道”比较好。在这个问题上，两端的中间恰恰类似于师生关系。总体说来，对话双方的思想观点、情感特征、意志和意向都有较大的差距，教师一方具有明显的优势。因此，教学过程既不能是“话语

^① 《课程与教学论》，第176—178页。

霸权”式的，也不能是“平等对话”式的，而应该是既尊重学生个性，又维护教师权威的由教师主导的对话过程。

回到课程与教学目标上来，我主张在教学过程发生之前，教师应该根据自己对人类共同价值、共同经验以及社会生活特别是职业生活对人的要求的理解确定普遍性目标和行为目标。在教学过程中，教师应该努力去实现既定的目标。这是维护教师权威的具体表现。与此同时，教师又要尊重学生的个性。在这方面，“生成性目标”的提倡者给我们许多启示。教学过程不能是教师按既定的目标向学生灌输知识的过程，它应该是一个对话的过程。由于不同个体的积极参与，对话中必然会产生许多不在计划和安排之内的结果。这些结果同样应作为课程与教学目标看待。处理好既定的目标和生成目标之间的关系是一种很重要的教学能力，这种能力叫“驾驭课堂的能力”。一名优秀的教师既能完成既定的教学任务，又能充分调动学生的积极性。一堂好课就像一篇散文，形散而神不散。

四、表现性目标取向

“‘表现性目标’是指每一个学生在具体教育情境的种种‘际遇’中所产生的个性化表现。当学生的主体性充分发挥、个性充分发展的时候，他在具体教育情境中的具体行为表现及所学到的东西是无法准确预知的。因此，‘表现性目标’所追求的不是学生反应的同质性，而是反应的多元性。这是英国课程学者艾斯纳(E.W.Eisner)提出的一种目标取向。”^①

表现性目标同样是在教学情境中生成的，无法事先预知的，反映学生个性的、创造性的成果。那么它到底与生成性目标有什么不同呢？

“艾斯纳受其所从事的艺术教育的启发，区分了课程计划中存在的两种不同的教育目标：‘教学性目标’和‘表现性目标’。‘教学性目标’旨在使学生掌握现成的文化工具。它是在课程计划中预先规定好的，这种规定明确指出了学生在完成一项或几项学习活动后所应习得的具体行为，如技能、知识等。它通常是从既有文化成果，如各种学科中引出的，并以适合于学生的方式进行表述。‘教学性目标’对大部分学生来讲是共同的。”“‘表现性目标’则与‘教学性目标’殊异，它旨在培养学生的创造性，强调个性化，因而超出了现有的文化工具并有助于发展文化。‘表现性目标’不是规定学生在完成一项或多项学习活动后准备获得的行为，而是描述教育中的‘际遇’：指明学生将在其中作业的情境、学生将要处理的问题、学生将要从事的活动任务。但它不指定学生将从这些‘际遇’中学到什么。”“‘表现性目标’意在成为一个主题，围绕这个主题，学生可以运用原来学到的技能和理解了的意义，通过这个主题，学生可以扩展和拓深那些技能与理解，并使其具有个人特点。因而，使用‘表现性目标’，人们期望的不是学生反应的一致性，而

^① 《课程与教学论》，第178页。

是反应的多样性、个体性。在表现性活动中,教师希望提供一个情境,学生在此情境中获得其个人意义。尽管‘教学性目标’与‘表现性目标’对课程开发与实施而言都是必要的,但在艾斯纳看来,显然后者更为根本。”^①

由此可知,艾斯纳的发现基于他的教学经验。他是用传统的英国的经验主义的归纳法发现表现性目标的。斯腾豪斯的生成性目标则不同,它是根据现代和后现代的哲学思想,特别是过程哲学推导出来的。因此,艾斯纳的表现性目标要实在得多,而斯腾豪斯的贡献更多的在于他的批判性。二者都是必要的,有破才有立。但二者之间似乎并没有严格的逻辑关系。过程哲学首先在英国产生,是天才怀特海的杰作。但过程哲学却飞过大西洋影响了美国的教育思想。而艾斯纳的“表现性目标”虽有过程哲学的影子,如对“际遇”的理解,但它的基础主要是传统的经验主义。后现代思想的问题是解构有余而建构不够,这个问题在艾斯纳那里是不存在的。我们不仅容易理解他对“表现性目标”与“教学性目标”的区分,而且知道如何制定表现性目标。

“怎样制定‘表现性目标’?艾斯纳曾给出一些例证:‘解释《失乐园》的意义’;‘考察与欣赏《老人与海》的重要意义’;‘通过使用铁丝与木头发展三维形式’;‘参观动物园并讨论那儿有趣的事情’。艾斯纳强调,这些目标并不期望指明学生在参加这些教育活动后能做什么,‘而是识别学生将际遇的形式’。这样,对‘表现性目标’的评价就不能像‘行为目标’那样,追求结果与预期目标的一一对应关系,而应该是一种美学评论式的评价模式,即对学生活动及其结果的评价是一种鉴赏式的批评,依其创造性和个性特色检查其质量与重要性。”^②

中国人长于归纳而不长于演绎,我的感觉是,我们更容易接受艾斯纳的表现性目标,而对斯腾豪斯的过程论难以把握。

从普遍性目标到表现性目标,西方人的理性在课程和教学目标方面的体现似乎到第二次世界大战以后才有突飞猛进的发展。普遍性目标古已有之,是前科学时代的产物。直到20世纪20年代,行为目标才开始在美国流行。60年代,与学科结构运动相伴随,行为目标分类在美国轰轰烈烈地展开。70年代,随着后现代思想的涌现,生成性目标的提倡者猛烈批判行为目标的普遍主义。到80年代,流行于欧美的却是表现性目标。

张华先生总结说,“从四种课程目标取向的实质来看,‘普遍性目标’取向和‘行为目标’取向都推行一种‘普遍主义’的价值观,都是控制本位的,只不过‘行为目标’取向借助了科学的手段,而‘普遍性目标’取向是前科学的,处于经验水平。‘生成性目标’取向与‘行为目标’取向(以及‘普遍性目标’取向)存在本质区别,它追求‘实践理性’,强调学习者与具体情境的交互作用,主张目标与

① 《课程与教学论》,第178—179页。

② 《课程与教学论》,第179页。

手段的连续、过程与结果的连续，否定预定目标对实际过程和手段的控制，对学习者、教育者在课程与教学中的主动性表现出应有的尊重。‘表现性目标’取向是对‘行为目标’取向的根本反动，它比‘生成性目标’取向更进了一步。它追求‘解放理性’，强调学习者和教育者在课程与教学中的主体精神和创造性表现，以人的个性解放为根本鹄的。”“由‘普遍性目标’取向和‘行为目标’取向发展到‘生成性目标’取向，再发展到‘表现性目标’取向，体现了课程与教学领域对人的主体价值和个性解放的不懈追求，反映了时代精神的发展方向。”^①

果真如此，则人类理性的发展是有规律可循的，否认这种规律的后现代主义只不过是人类理性发展在某个阶段的必然表现。如果这个判断是真的，则后现代主义的观点有严重的缺陷，那么这种一步比一步更完善的线性的完美就没那么完美了。这是一个悖论。相对于科技的进步来说，课程理性的发展在30年内三级跳并不奇怪，令人困惑的是我们似乎不得不承认课程理性的发展走向了它的终点，若如此，过程目标和表现性目标所追求的创造性在课程目标研究本身中又如何可能呢？这又是一个悖论。

“学而不思则罔。”当学习西方的理论陷入自相矛盾的困境的时候，独立的思考也许是走出困境的唯一出路。

第三节 教育是完善人性的活动

本节是我的一篇旧文，^②它是我思考教育问题的起点。我们每一个关注教育的人，首先要思考人性和教育宗旨等重大问题。在重大问题上附和别人的思想，最多只能在细枝末节上标新立异。对重大问题的思考决不能一劳永逸，但也不能时时翻新。既要有创新，也要有坚守。我仍然坚持最初的一些想法，故而将旧文和盘托出。近年又有一些新的想法，则另为一节。

一、和谐与创造是万物的本质规定性

老子说：“道生一，一生二，二生三，三生万物。万物负阴而抱阳，冲气以为和。”（《老子》第四十二章）“和”就是和谐，“生”就是创造，和谐与创造互为前提。新事物在阴阳和合中诞生，又向阴阳两极转化，最终达到新的和合。

“生”与“和”是事物的本质特征。“道生一，一生二，二生三，三生万物。”自然和人类社会生生不息，蕴藏着无穷无尽的创造力，总是处在生化和合、发展变化的运动过程中。因此，创造是存在的本质规定性，创新教育是人的本性所提

^① 《课程与教学论》，第181—182页。

^② 见拙文《和谐教育与创新教育的哲学思考》，载《有色金属高教研究》，2001年第1期。

出的要求。“万物负阴而抱阳，冲气以为和”，总是处在相对稳定的和谐状态。因此，和谐同样是存在的本质规定性，和谐教育同样是人的本性所提出的要求。

和谐教育与创新教育二者不可偏废。只追求和谐，社会将相对稳定地停留在某个发展阶段。由于创造是存在的本质规定性，只追求和谐，必然要人为地扼杀新生事物，必然产生专制。也正因为创造是存在的本质规定性，在只追求和谐的专制制度下必然有反抗。只追求创新，社会将处在分化对立的混乱中。由于和谐是存在的本质规定性，只追求创新，必然会人为地破坏自然和社会的和谐，必然导致混乱。也正因为和谐是存在的本质规定性，大混乱（往往是战争）之后必然会建立起新的秩序。

“二”是对世界多样性和丰富性的高度哲学抽象。孤阴不长，独阳不生。孤阴独阳谓之同。“和实生物，同则不继。”（《国语·郑语》）有阴有阳，才可能有阴阳和合，才可能生育万物。因此，教育要追求的目标是多样化和个性化。多样化和个性化是和谐与创新的先决条件。作为独立的个体，需要全面发展。作为群体中的一员，应该具有鲜明的个性。有文有理，文理结合，生产出来的东西才会既符合科学原理又具有艺术内涵。有情有理，情理相通，做出来的事情才会合情合理。有你有我，你我同行，共同的生活才会丰富多彩。统一的内容、统一的方法、统一的模式，只能培养出统一的人才。一模一样的人生活在一起，天天重复着同样的活动，如同在荒漠中沿着既定的直线不停地跨步。这种孤独和乏味最终将摧毁人的生命。生命本是丰富多彩的，因材施教，长人所长，生命的色彩将更加绚丽，由个体生命所构成的社会将如同春天一般百花争艳、生机勃勃。

“三”是对世界共通性和统一性的高度哲学抽象。阴阳和合谓之“三”。阴阳何以能和合？阴中有阳，阳中有阴，阴阳就会和合。阴中何以有阳，阳中何以有阴？“道生一，一生二。”万物同源，万事同理。阴阳虽有别，其理本于道。因此，教育要实现的目标是培养人的共性并用大哲学（道）统率所学的知识。文中有理，理中有文，文理才能结合。人人都是专家，文理不通，理工分殊，行如山隔，发现和发明只能被自己理解。情中有理，理中有情，情理才会相通。有情无理，那只是一种生命本能的冲动，与动物的求生（包括种系繁衍）本能无异。有理无情，那只是一台输入了许多程序的机器，与铁皮脸的机器人无异。你中有我，我中有你，你我才能同行。只为自己活着的人之所以还活着，是因为还有一些人在为自己活着的同时也在为他人活着。阴中有阳，阳中有阴，阴阳和合，生生不息。

二、亲和力和创造力共同构成人的生命力

人性是人所具有的维持人自身存在和发展的生命力。它是人存在的依据，也是人的价值所在。亲和力和创造力共同构成人的生命力，亲和力和创造力是万事万物和谐与创造本质在人身上的具体体现。亲和力是人亲近、渴求外部世界的内

驱力，即人的需要和欲望。创造力是人认识与改造自然和人自身的行为能力，即人满足欲望和渴求的能力。人存在着，就有欲望和渴求；欲望和渴求得到了满足，人就存在着。亲和力和创造力是人的生命力量中不可或缺的两个方面，去其一端，人就不存在了。

亲和力中最原始、最现实、最本质的力量是物欲、情欲以及逃避灾难的求生本能。它直接关系到个体生命的存在和种系的繁衍。由于人的欲望是通过创造得到满足的，人又有探索自然和人生的求知欲以及改造自然与完善人生的创造欲。人在创造的对象中能观照到自身的生命力量，因此人有审美的需要。又由于人有审美的需要，人的物欲和情欲与动物的本能有本质的区别。

人的欲望从本质上是讲是通过创造得到满足的，但作为单独存在的个体或利益集团，可以通过其他方式占有他人所创造的财富来满足个人或集团的欲望。欲望激发人去创造，这是人性之善；欲望驱使人去占有他人的创造物，这是人性之恶。

三、教育的根本目标：完善人性

教育是完善人性的活动，教育的目的是完善人的亲和力，培养人的创造力，从而推动社会在创造中和谐发展。

和谐教育是完善人的亲和力的重要途径。完善亲和力应从四个方面三个层次进行和谐教育。

人与天和。天即自然界，人是自然界中的灵长。人的欲望和渴求追根到底都是从自然界中得到满足的。人的发展必须与自然环境保持协调一致，这已是普通人的共识。然而，在个人和集团利益的驱使下，人类仍在继续破坏环境。更使人忧虑的是，由于人类目光短浅和盲目自信，一些正在实施的新技术很可能在将来构成对自然的巨大破坏。这一方面是指对外在于人的自然界的破坏，另一方面是指对人的自然本性的破坏。只要人还健康地存在着，前者所带来的问题似乎可以依靠将来的人去解决。但如果人的自然本性被破坏了，那就只有依靠上帝来拯救人类了。我们要教育自己和后代敬畏天地，自然不是与人类为敌的恶魔，而是养育人类的母亲。我们要教育自己和后代自尊与自强，不要让精神和肉体在技术所带来的物质享受中退化。

人与人和。人之不和，各私其利。欲望和渴求人的本性，欲望和渴求随着物质生活资料的增长而增长。轻视人的利益等于轻视人，满足人的利益又填不满人的欲壑。人与人之间的利益冲突，小至争吵，大至战争，迄今为止并没有因社会的发展而消失过。如何协调人与人之间的利益关系，思想家们研究了几千年至今仍是一个千古难题。道德教育是有作用的，它让牺牲个人利益的人获得了精神上的满足。法制教育是有作用的，它让损害他人利益的人畏惧最终将损害自己的利益。爱人者爱于人，损人者损于人。只有利益才能调整利益的天平。

情与理和。当人体验到某种欲望和渴求时，就产生了相应的情感。当人判断被某种情感所驱动的行为是否符合人与天和、人与人和的原则，应怎样行动时，就产生了相应的理性。被情感所驱使而不受理性约束的人是狂热纵欲之徒。凡事依理而动压抑情感的人是冷血动物。教育既要激发人的情感，又要培植人的理性，使情感的生命源泉沿着理性的河道奔流不息。

欲与力和。人之痛苦，莫过于欲望强烈而力所不及。欲火不得平息，灼痛的是自己的心，烧伤的是自己的身。强力使之平息，伤害自己，殃及他人。故此思想家中不乏将欲望视为洪水猛兽的。然而，欲望和渴求生命的原动力，人的创造力正是在追求满足欲望的过程中不断增强的。灭绝人欲，伪善滋起，懦弱繁生。教育要增强人满足欲求的能力，而不是要压制人的欲求。同时要教给人这样一种观念：力所不及时的知足而安；知足而安，居安思危，思危精进，精进而足；力以欲进，欲以力足，欲力相和，常乐无忧。

欲育。欲望和渴求人性的一部分。欲育的主要内容是：人有哪些需要、欲望和渴求；个人需要与社会需要的关系；如何满足人的需要和欲求；当需要和欲求得不到满足时应如何去做。欲育关系到对人的本性的认识，是和谐教育的起点。

爱育。爱是在欲求的基础上产生的，对自己、他人和周身事物的关注、理解、尊重、扶持和保护；是在正确认识了自己和他人的欲求之后，对己、对人、对事、对物的积极态度；是在欲求被满足的过程中产生的美好情感。由此可知，爱育应在欲育的基础上进行；爱育不仅要培养人对自己、他人和事物的正确态度，更重要的是给予被教育者爱。

美育。美是自然和人的本质的感性显现，是人欲求、热爱的对象，又超越人的功利意识而存在。当人从对象中直觉到自然和人的本质时，便产生了美感。美感是一种爱的情感，同时又超越了爱的功利性，是对感性形象的愉悦。当人的基本需要得到了满足，有了爱的能力之后，就会有审美的需要。美育是和谐教育的最高阶段，当一个人获得了对自然、人生和社会的审美直觉能力后，他的人性才达到了完美的境界。

创新教育是培养人的创造力的重要途径。培养创造力应从六个方面三个层次实施创新教育。

培养怀疑精神。怀疑是当观察到的和实验得出的事实，以及以事实和理论为依据推导出的结果与传统观念、理论发生矛盾时，对事实和推导结果的充分自信，对传统观念和理论的大胆扬弃。怀疑是新思想诞生的逻辑起点。首先，培养怀疑精神要尊重事实和逻辑，一切从实际出发，实事求是。其次，要引导学生观察现实，用自己的头脑思考现实。最后，老师更要有怀疑精神。老师怀疑学生的观点时，应以自己的观察事实和逻辑力量说服学生，不得凭借自己的权威甚至动用自己的权力压制学生。

发掘潜在能力。创新教育基于这样一个假设：每个学生都不同程度地存在创新的潜在能力。教师是发现者，应通过观察、测试、交谈去发现学生的潜能。教师不是雕塑家，不应根据自己的想象去塑造学生的灵魂。学校是园地，应让不同的种子得其所宜。学校不是工厂，不应把学生当作加工的原材料。

发展个性特征。学生的潜能被发现后再开发出来就成了个性特征。发展个性特征也就是开发潜在能力的过程，让潜在能力表现为现实的创造力的过程。在这个过程中教师应根据学生的特点教给他们各种必要的知识，并让他们在知识的运用过程中获得行为能力。因材施教是发展个性特征必须遵循的原则。

增强意志力量。在知识储备和思维能力上具备了创造能力，仍不能保证创造力得到充分的发挥。创造是一个艰苦的过程，具有强烈的事业心和坚强的意志力的人，才能创造出非凡的业绩。意志力是在克服困难的过程中锻炼出来的。教育工作者应该根据学生的能力不断地给学生提出新的要求，让他们在不断努力的过程中战胜自我。

营造自由空间。所谓创造就是不以任何现实存在物为范型，超出物种已有的尺度，将对象变成自己意志和意识的对象，并将自己的意志和意识对象化。其核心是对现实的否定。从这个意义上说，创造就是自由。然而，现有生活方式中的既得利益者总是想维持现状，他们不能剥夺他人的创造力（嗜杀成性的暴君除外），却能剥夺他人创造的自由。倡行创新教育，首先要继续高扬思想解放的旗帜。

肯定创造价值。创造得越多，限制人的外在现实的改变就越大，获得的自由就越多。这就是创造的价值，亦即人的价值。快乐和幸福的体验来自于创造性的活动本身对人生价值的肯定。但这只是本体论意义上的价值。从认识论的角度来看，创造的价值还需要社会评价来肯定。在教学过程中充分肯定学生的创造力和创造成果，是快乐教育的本质特征和创造教育的重要一环。

认知层次。创造是在认识了客观规律，掌握了真理的基础上进行的。违背客观规律和真理改造现实，不是创造而是“妄作”。“不知常，妄作凶。”（《老子》第十六章）创新教育首先要做的是学知识、打基础。十年寒窗，厚积薄发，发而中的。

情感层次。情感是行动的内驱力。积极的、向上的、创造的热情是激发创造力的酵母。只教学生读书，皓首穷经，生命的价值将随着生命的终结而终结。情感教育是创新教育不可或缺的一部分。

实践层次。当创造的热情被激发，实践就成了学生的需要和愿望。这时能否提供实践所需的必要的物质条件成了能否满足学生创造欲望的关键。创新教育如果缺少了实践环节，创造的热情将会冷却，知识的基础将会动摇，整个教育将因此而失败。无知的人高唱知识无用的论调，那仅仅因为他们无知。有知识的人也相信知识无用论，那是因为他们的知识无用武之地。

四、和谐教育与创新教育的融合

卢梭说：“谁第一个把一块地圈起来并想到说：这是我的，而且找到一些头脑十分简单的人居然相信了他的话，谁就是文明社会的真正奠基者。”^①文明如此简单而平静地到来了！然而，这样的和平宁静中所潜伏的是战争。当那些头脑十分简单的人变得稍聪明一点儿，文明才真正开始。争夺土地和劳动力的战争一次又一次毁灭人类赖以生存的物质基础，迫使人类为文明立法，战争中所确立的不平等被以契约的形式肯定下来。和谐教育随之产生，它教育人们认同自己在等级制度中的角色地位，维护等级秩序。这种教育掌握在统治阶级的手中，因而被他们极力推行。这个时代并非没有独立的思想家和教育家，但他们在思考人性时看到的大都是人的欲望之恶，还看不到欲望所激发的创造力对改变人类生存状态所具有的巨大价值；因为这个时代人类的创造力还十分有限。因此，维护等级制度内部的和谐一直是古代教育思想家的主要目标。在古代几乎没有创新教育，几千年重复着圣人和经书上的思想，新思想被指斥为异端邪说，一代代人重复着前人的生活，一样的田园牧歌，一样的老牛破车碾过青石板。

然而，创造力是人的生命力，专制制度和维护专制制度的和谐教育只能压抑人的生命力却不能消灭人的生命力。“异端邪说”时有出现，“奇巧淫技”好者日多。反抗专制的斗争从来没有停止过，社会生产力顽强地缓慢发展。与田园牧歌相唱和的是悲歌怨曲。终于有一天，机器的轰鸣盖过了老牛的悲号。

创造力的发展最终使人意识到，人能凭借自己的力量创造更美好的生活。从自然力中获得解放、获得自由的人要求社会生活的平等。近代以来，人类焕发出前所未有的创造力，社会生产力迅速发展。创新教育（或创造教育）作为一个概念被提出虽是 20 世纪 30 年代的事，但其实质内容却早已存在于近代以来的教育思想中，并积极推动了创造力的发展。

创造力的巨大发展彻底改变了田园牧歌式的生活。新产品如潮水般涌现，人们拼命劳作，挣钱购回更新的产品，在周身垒起一道道用品的篱墙；相互抵牾的新思想充斥报刊书籍，人们无所适从，精神寄托于不断变更的时髦。从等待多哥的无望到世纪末世界邪教盛行，反映出现代人精神家园的失落。

沐浴在新世纪的曙光中，回眸人类走过的艰难历程，我们清楚地看到，古代的和谐教育和近代以来的创新教育虽有其历史的必然，但在今天看来都是不完善的。建立在平等基础上的和谐教育与符合人类精神需要的创新教育的和合才是未来和平与发展的保障。

和谐教育中有创新教育。“人与天和”的教育不再是“天人感应”的唯心主义、

① [英]卢梭著：《论人类不平等的起源和基础》，李常山译，商务印书馆 1996 年版，第 111 页。

“顺从于天”的奴隶主义和“战胜自然”的盲目主义的教育，而是教育学生积极主动地认识自然规律，按照自然规律办事，通过提高人的创造力来达到人与自然的和谐。“人与人和”的教育不是要教育弱者对强者作出奉献和牺牲，而是要教育强者对弱者作出奉献和牺牲。更重要的是，通过培养人的创造力来赋予人的尊严和自由，从而改变道德牺牲精神的悲剧色彩。“情与理和”的教育不再是“存天理，灭人欲”的禁欲主义教育，而是要提高人的理性力量和意志力量，让情感找到合于理性和道德的表达方式。“欲与力和”的教育不是教育人“知足常乐”“安贫乐道”，而是教育人克己自制，顺性量力，积极进取，通过创造性的劳动来满足合理的需要。

创新教育中有和谐教育。“培养怀疑精神”不是教育学生怀疑一切，否定一切，自高自大，盲目自信，而是教育学生实事求是，崇尚真理。在先哲和时贤面前，既要谦虚谨慎、尊师重道，又要独立不迁、横而不流。“发掘潜在能力”不仅要培养学生认识自然的能力，而且要培养学生认识人和人类社会的能力。在开发智力的同时要培养情感品质和行为能力，做到德才兼备、情智交融、知行合一。“发展个性特征”不是要培养单方面发展的专门人才，而是要在全面发展的基础上突出个性，做到文理兼备，身心协调，又各有所长。“增强意志力量”不是要人为地给学生制造挫折，增加压力，设置障碍，而是要在力所能及的范围内严格要求学生，给学生提出通过努力能达到的目标，做到能力与志向相一致，理想与现实相统一。“营造自由空间”不是任学生随心所欲，大胆妄为，而是在学生获得了一定的创造力时，及时给他们提供发挥创造力的条件，通过培养学生的创造力赋予他们的自由。“肯定创造价值”不在于给予进步的学生以奖励，而在于让学生在创造性的活动中体验生命的活力，在所创造的对象中观照到创造力的伟大。

和谐教育与创新教育和合，培养出来的人才身心康泰，知情识理，才高德劭。这样的人才组成的社会将是文明、和平，充满蓬勃生机和无限创造力的社会。

第四节 新世纪的大学之道

《大学》云：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”秉承中国古代的大学之道，我们提出新世纪的大学之道：大学之道，在自主，在自由，在自在。能自主而后能自由，能自由而后能自在。大学之道，止于自在而已矣。自由自在，为物不二。为物不二，生物不测。生物不测，与天地三。

一、大学之道在自主

自主就是自己做自己的主人，有独立生活的能力，不仅能养活自己，而且能

承担起作为一个家庭成员的责任，并能为社会尽一个公民应有的义务。它是一个成年人所应具有的最基本的品性。在传统农业社会中，把人培养成为一个能独立于世的人主要是小学教育的目标。这样的目标甚至是在没有明确目标的情况下，在家庭和社会生活中自然达到的。然而，即使是在传统的农业社会中，要在官僚和知识分子阶层立足，仅仅接受小学教育是不够的，做一个自主自立的知识分子要读大学。进入工业社会后，在许多职业中，一个人要能独立于世，有必要接受高等教育。而在现代社会中，不接受高等教育就能做好的工作越来越少了。

在中国古代，做一个自主的人就是要做一个“明明德”的人，做一个“立于礼”的人。德者，人之所得于天也。在天曰道，人得之而为德。明者，日月之光辉也。明之者，日月所照而万物皆得其明也。人之有明，如日月之有光。明德者，人之聪明睿智所照亮之德也，或谓圣人所得于天而明之者也。明德昭昭如日月，著于六艺经传。明明德者，鸢飞戾天，鱼跃于渊，上下求索而明于明德之谓也。明德昭昭，若无上下求索之功则为六艺经传之文；上下求索而明之，则昭昭于心而为德。是故小学者，诵经属文，循规蹈矩之学也；大学者，明于明德，立规垂范之学也。格物致知，诚意正心，所以明明德也；修身齐家，治国平天下，所以立规垂范也。夫子大学之道，至于三十而立。三十而立，立于礼也。礼者，明德也。立于礼者，明于明德而独立于世、垂范于民也。

在现代中国，做一个自主的人就是要做一个能立足于技术时代的公民。说具体一点儿，就是要做一个会做人、能办事、有信念的人。在现代社会中，要学会做人就要具有道德规范理性以及遵循道德规范的道德感。要学会做事就要获得最一般的科学规范理性以及相应的理智感。要做一个有信念的人，就要皈依某种宗教或崇信某种思想或文化。

道德规范理性是指在深刻体察人性和深刻领悟人生哲学的基础上，自觉地遵循一个时代社会所公认的行为规范做人的理性。具有规范理性的人，也就是明于明德的人。明明德是中国古代大学之道的第一大纲领，故中国古代不乏以修身为本的真君子。他们退则修身，出则济民，是中华民族的脊梁和精神支柱。有脊梁才能挺直腰杆，有精神才能超凡脱俗。否则就是一堆浑浑噩噩的行尸走肉。

道德感是与道德行为和伦理信念相关的情感，是道德行为的内驱力，是人对自己生命的一种高尚的体验。对道德情感及其教育的认识要比对道德规范的认识复杂得多。伦理思想史上一些影响深远的思想都不利于把道德情感的培养确立为教育的目标。在西方，影响深远的是苏格拉底的“知识即美德”的思想。在东方，则是孟子的“四端”假说。知识即美德，则情感在道德教育中就不重要了。不仅不重要，情感在西方理性主义思想家的眼中是感性的东西，易变的东西，与理性的、永恒的真理相比情感是低级的、应该受到理性支配和控制的。只有像卢梭那样的自然主义者，才认为顺应儿童自然的天性是必要的。但卢梭也像孟子那样认

为人天生就是有爱心的、善良的，是社会生活特别是腐朽的都市生活把人教坏了，把人送到乡村的自然环境中去，儿童就能自由地成长为一个善良的人。孟子认为人天生就具有恻隐之心、羞恶之心、辞让之心和是非之心。道德情感生来就有，只是后来被外物引诱之后，人把那颗善良的心放到外物上去了，只要把它找回来重新安顿在心中就行了。理性主义贬低道德情感，自然主义把道德情感看成是天生就有的，二者都有忽视道德情感培养的倾向。我赞同孔子，认为道德情感需要培养。有三个要点：人天生的自然情感是质直的，“父为子隐，子为父隐”，只在家庭的范围内是适合的；羞耻心和仁爱心是后天培养的，是“导之以德，齐之以礼”的结果；以血缘为基础的伦理亲情虽然只适合于家庭范围内，但它是仁爱之心等社会道德情感的根本。如果说大学教育忽视了规范理性的培养，那我们做得更糟的是对道德情感的培养。游客大声喧哗，随地吐痰，不是不知道不能这么做，而是不知羞耻。忍能对面为盗贼，不是不知道不能做贼，而是因为麻木不仁，冷漠无情。

道德精神是对道德规范的理性认识，是规范理性与道德情感的结合。普通老百姓也许能够遵守道德规范，也具有道德情感，但因为没有深思过人生的意义和价值，不能说具有道德精神。大学生也许探讨过人生的哲学问题，但如果不具备高尚的道德情感，不能遵守道德规范，也不能说具有道德精神。

有道德精神则会做人。会做人不够，还要会做事。会做事就要懂得科学技术，具有科学的规范理性和相应的理智感。

科学理性是科学地探求真理的理性，包括科学的规范理性和科学的创造理性。科学的规范理性即按科学规律和技术操作规程思考问题和解决问题的理性，亦即遵循科学规范的理性，它是最基本的科学理性。近代以来，人类的科学理性迅速发展，科学技术渗透到了社会生活和日常生活的方方面面，不具备科学理性的人寸步难行。不仅如此，科学越来越艰深，技术越来越复杂，以培养通才和英才为目标的大学不得不承担起培养高级专门人才的任务。即使是技术人才，已经不是技术学院都能够培养的了，有的技术人才甚至需要由大学的研究生院来培养。

与科学的规范理性相联系的理智感是对真理和科学法则的热爱和坚守，对弄虚作假的憎恶和唾弃。它是对正确的科学态度的情感体验，是坚持真理的原动力。有了它，才会坚持实事求是的原则，才能避免主观主义的错误和个人意志的无限膨胀，老老实实、踏踏实实、规规矩矩地按照科学的规律和法则办事。从某种意义上讲，科学的态度或科学的理智感比科学知识更加重要，没有科学的态度，真理将遭到公开的、无情的践踏。我们的大学教育在培养科学理性方面可谓成绩卓著，但在培养科学的态度和科学的理智感方面却做得很糟糕，大学可以公然地谎话连篇、弄虚作假，学术腐败成了比行政腐败更加难治的顽症。在这样的情况下，我们还有什么理由奢谈大学的使命？

做一个自主的人还要有信念或信仰。信念是对某种思想、观念的崇信。信仰是对神（包括被神化的人）的崇信和膜拜。人有理智和仁爱所不能解决的问题，因而需要信念和信仰。否则人就会转而怀疑自己的理智，因而丧失信心和勇气，变得猥琐和卑微；就会怀疑自己的道义，因而丧失人格和操守，变得自私和残忍。在艰难困苦中，当理性的力量和道德的力量在强大的现实的异己力量面前变得弱小的时候，信念和信仰维护人的尊严和信心，给人以因信而起的精神力量。远古时代，文明未启，智慧未开，面对自然的伟力，人显得非常渺小，那个时候，具有巫术性质的原始宗教给人以力量和信心。文明开启之后，物质生活条件逐渐改变，人的欲望也随着物质资料的增长而增长，强凌弱，大欺小，在腐朽的人心面前，道德显得苍白无力，这时，以戒命和拯救为特征的宗教给人以尊严和希望。宗教总是在人的现实的智慧和道德显得软弱无力时给人以精神的力量。这种力量因信而起，因信而有，是被崇信的神或理念给予信祂的人的。

二、大学之道在自由

做自己的主人，独立于世，这是对一个大学生的基本要求。达到这个要求并不容易，只有把传统的东西，包括已有的与某个职业相关的知识、传统的道德、传统的信仰和文化，都吸纳到自己的思想和行为中，一个人才能真正做到独立自主。总之，成为一个自主的人就是要成为一个继承传统的人。继承传统是追求更高目标的基础，这个基础越坚实，对更高目标的追求就越有信心，实现更高目标的可能性就越大。建立在自主基础上的更高的目标是什么呢？

是自由。自由是能自主的人必然要追求的更高的目标。自由就是对传统的扬弃和超越，对传统的扬弃和超越就是创造。自由就是创造，创造得越多，传统对人的束缚就越少，人所获得的自由就越多。自由决不是简单地抛弃传统，而是创造更符合人性要求的新生活。能自主而后能自由，自由内含了自主。没有自主的自由叫放任。无立世之才能，无为人之准则，心无主宰，放任自流，必将自取灭亡。不懂得传统，直接地否定传统，鲁莽地抛弃传统，用老子的话说叫“不知常”。“不知常，妄作凶。”（《老子》第十六章）然而，如果只停留在传统上，也就不可能有传统，因为传统都是过去创造的东西。创造力是人的生命力，固守传统是违背人性的，固守传统的观念和固守传统的制度最终必定要被人的创造力所打破。

在古代中国，做一个自由的人就是要“做新民”。“新民”是大学三纲领的第二大纲领。正如前文所说，“新民”包括自新和新民两层意思。自新就是日新其德，不断地改变自己，完善自己。新民就是化民成俗，为生民立命，让老百姓树立新观念，过上新生活。先自新，然后才能新民。普通老百姓能遵循传统过日子也就不错了，大学生则要日新其德，然后以君子之德化民成俗。夫子三十而立，立于礼。礼为制度文章，是传统，是法则。夫子四十而不惑，自新而新民是也，深于

《书》教是也。历史是在创造中开拓前进的，三代的历史是创新的历史。汤之盘铭，《康诰》所训，周之明命，都体现了伟大的政治人物的开拓创新精神。夫子深于《书》教，非泥于礼法者可比。“非礼勿视”的教导，是要学生先做一个立于礼的人。先立于礼，然后才可能知所损益。三代礼法相因相承而代有损益，所因者，夫子知之，所损益者，夫子亦知之。其或继周者，虽百世可知。三十年为一世，从夫子到如今，已历八十世矣，而夫子之文章犹灿然光耀中华。百世可知，非虚妄之言也。

在现代中国，做一个自由的人就是要做一个有创新精神和创造能力的人；做一个能创造新生活，开创美好未来的人；做一个能树立新风尚，去除陈规陋习的人。就理性能力而言，自由的人具有创造理性；就情感体验而言，自由的人具有探求真理的理智感、成就人生的幸福感和在对象中显现人的创造力的审美感。

所谓创造理性就是创造性地思考问题和解决问题的理性，包括科学发现和技术创新的理性、道德开新和制度改革的理性以及审美观照和艺术创作的理性。它是真的发现、善的拓展、美的创造。创造力是人的生命力中一种本质的力量，人与人的差别在很大的程度上表现在创造力的差别上。“性相近，习相远”，自然所赋予人的生命力没有多大的差别，但人在后天所习得的创造力却有很大的差别。教育就其本质而言是一种完善人性、成就人生的社会活动；发掘人的创造潜能，培养人的创造能力，是各级各类教育的使命。但相比之下，中小学教育的任务主要是将传统的知识和价值观念教给学生，让他们做一个能自食其力、独立于世的人，并为成为一个有创造力的人打好基础，而大学教育的主要任务则是培养学生的创造力，让他们做一个自由的人。

探究真理的理智感就是那种对新鲜事物和未知事物的好奇心、那种对真理的殷切期盼、那种对弄虚作假的极端憎恶、那种求知过程中的执着和坚韧、冷静和沉着；是那种发现真理时的无限喜悦和幸福；是那种直观真理时的审美体验。成就人生的幸福感是对人生价值被肯定的情感体验，人生的价值能在发现真理的过程中得到肯定，但更多的和更主要的要在社会交往中去确证。当爱的力量在爱的现实关系中被确证时，爱者和被爱者都是幸福的，而美也在这时、在相视中被真切地体验到。美感是直观本质时的体验，它既存在于发现真理的过程中，也存在于确证爱的力量的道德生活中，但更多的和更主要的存在于观赏大自然和文学艺术作品的活动中。当人们在大自然和文学艺术作品中直观到自然和人的本质时，美感就产生了。

大学教育既要以创造理性的培养为目标，也要以理智感、幸福感和美感的培养为目标。只有当情感与理性完美结合的时候，人才具有完整的精神世界。科学精神是科学理性与理智感的结合。我们的大学在培养科学理性方面做得还不错，但在培养理智感方面却做得很糟糕，因而使我们的大学学生缺少科学精神。科学的理智感是在科学活动和科学教育中培养起来的，但它是一种情感的动力，与人的

态度、价值观、理想和信念密切相关，因而从本质上讲，科学的理智感是一种人文精神。摈弃人文精神的、跛脚的科学研究是培养不出科学精神的。没有科学精神，科学研究就没有内在的动力，于是只有用金钱、荣誉、地位等外在的诱因来驱动所谓的科学家。由于科学研究的目的是为了获得上述引诱物，科学研究只是一种手段，如果有比科学研究更便捷的、同样能获得引诱物的手段，研究者必然会选择那些便捷的手段。这就是当今学术腐败一个重要根源。道德精神是道德理性与道德情感的结合，我们的大学生懂得许多的人生哲理却不幸福，他们郁闷，他们晕，他们失败。缺少真诚和爱的关怀的、跛脚的道德教育是培养不出道德精神的。没有道德精神，其结果就不仅仅是学术的腐败，而是整个人心的腐败。理性与情感在科学教育和道德教育中可以被人多地分开，但在艺术教育中是很难分开的，美是本质的感性显现，审美是直观的活动。要实现情感与理性和谐统一的目的，就要以美的教育作为大学教育的目的。我们的大学教育忽视了理智感和道德感的培养，但我们毕竟还有科学理性和道德理性的教育。尽管没有情感教育的科学教育和道德教育是跛脚的，但跛脚毕竟还能艰难地往前走。大学教育的盲区是文学艺术教育。大学里再也难以见到真正的文人和才子，到处可见的是专家和学者。

三、大学之道在自在

“不自由，毋宁死。”伟大的诗人这样说。然而，自由虽如同生命一般珍贵，却不是生命所追求的最高境界。生命的最高境界是自在。

佛教谓心离烦恼的系缚，通达无碍为自在。自在就是自己的心在自己的心里，自我确证自我的存在。自己的心不在自己的心里在哪里呢？在金钱上，在美女上，在权力上，在名利上。金钱、美女、权力、名利，这些都是身外之物，心在这些东西上，就不在自己的心里了。心在身外之物上，孟子谓之“放心”。孟子感到奇怪：“人有鸡犬放，则知求之。有放心，而不知求。”人把鸡狗放出去了知道要找回，把心放出去了却不知道要找回。这看似矛盾的事情其实是一回事儿。求鸡犬之放，求利也，心放而不知求，亦求利而已矣。放出去的心并不像放出去的鸡狗那样容易找回。一个人只有先为自己建造好精神的家园，心才有安顿之处，才有归宿。有了精神家园，心才不会在外流浪，即使偶然放出去了，也如东坡所说，是“今年偶出为求法，欲与慧剑加砮矟”，终究还是要返回精神的家园闭门坐穴，参禅悟道的。读大学，做学问，就是要建造一座精神家园。所以孟子接着说：“学问之道无他，求其放心而已矣。”（《孟子·告子上》）大学是做学问的地方，大学之道就是学问之道。大学之道就是要培养求放心的君子。做学问，求放心，一旦达到最高的境界，心不再放出去，便成为了一个自在的人。

求鸡犬放，人皆能之；求放心，唯君子而能。“君子喻于义，小人喻于利。”

（《论语·里仁》）只有懂得道义的君子才会把放出去的心又重新安顿到自己的心中。懂得道义有两重含义，一指懂得传统，是一个自主的人；一指有创造力，是一个自由的人。自在是建立在自主和自由的基础上的。用孟子的话说，就是只有真正做好了学问的人才可能是一个自在的人。不懂得传统，不能独立于世，基本的生活都保证不了，就连作为生物体而存在都有困难，还谈什么作为人而存在呢？然而，作为人而存在又有不同的境界，世俗的价值观念是追名逐利的价值观念，哪怕是那些导人向善的价值观念无非也是一个“名”字。因此，懂得传统的人，按照传统的价值观生活的人并不是自我确证自我存在的人，他们需要用一种普遍的价值观来确证自我的存在。这样的人是达不到自在之境的。生命的自我确证需要创造力。普遍的价值观念是一种中庸之道，对于中人以上的人来说，只有超越它才能充分地实现人生的价值。生命在不断地超越自我的创造中获得自由，在轰轰烈烈地体验过人生的幸福和美好的情感之后，最终存在于自己用生命体验过的理念的世界，自我确证自我之存在，归于宁静，止于至善。

在古代中国，做一个自在的人就是要做一个止于至善的人。“止于至善”是中国古代大学之道的终点，是《大学》三纲领的最高纲领。人生的最高境界，儒家说至善，道家说无，佛家说空。前文有言：“至善”就是最高的善，最高的善也就是无善。无善就是不刻意为善而善，没有善的外在形式而有一颗真正的善心，也就是孔子所说的“无声之乐，无体之礼，无服之丧”，也就是《中庸》所说的“喜怒哀乐之未发”“不勉而中，不思而得，从容中道”，也就是子思所说的行善而乐，也就是曾子所说的“民之不能忘”的“盛德至善”。儒家的“至善”，也就是道家的“无为而无不为”，也就是佛家的“诸法空相”。千虑一得，万法归一，在最高理想上，儒释道三家是基本一致的。夫子五十而知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲不逾矩，最终达到了自在的境界。五十而知天命，知其不可为也。知其不可为而为之，就会有人说一些难听的话，如荷蓀丈人的话就很难听，^①然而对于一个能自我确证自我的人来说，多难听的话听起来也耳顺。从心所欲不逾矩，这是人生的最高境界，真正的自由自在的境界。一个“少也贱”的人，将要走到生命的终点时，达到了人生的最高境界。知止而止其所止，可以止矣。

近代以来，人类以追求自由为最高的理想，不知道自由之外还有更高的目标。生命在自由幸福的创造中辉煌灿烂，也在前途未卜的竞争中挣扎沉沦。工作，工作，工作；创造，创造，创造。赚钱，赚更多的钱。出名，出更大的名。永无休止，永不停歇。痛并快乐着，过把瘾就死，现代人如此真实地体验着自己。现代人没有时间，也没有想到要反思自己，因而并不知道自己是谁，并不知道自己真正适合做什么，只知道每天必须做什么。现代人的追求止于创造的

① 《论语·微子》：“子路从而后，遇丈人，以杖荷蓀，子路问曰：‘子见夫子乎？’丈人曰：‘四体不勤，五谷不分，孰为夫子？’”

自由，还没有发展出自在的最高智慧。我们知道在现代社会如何做一个自主的人，也知道如何做一个自由的人，但我们确实还不知道如何做一个自在的人。也许，人类的最高智慧在几千年中不会有太多的变化，创造性地回归古代的智慧，我们的心灵就有了归宿。

自在的人就是他自己，真实地生活在属于自己的理念世界和情感世界中，不为外物所动，不为外物所累。故曰“自由自在，为物不二。”自在的人既合于传统，又具有伟大的创造力。不仅如此，他们的内心已归于宁静。他们或无所作为，让万物自由生长；或有所作为，如春风化雨，润物无声。故曰“为物不二，生物不测。”自在的人化育万物，功同天地造化。故曰“生物不测，与天地三。”自由自在，中正平和，天地位焉，万物育焉，家齐国治，天下太平。

传统—创造—创造性地回归传统。阴极生阳，阳极生阴，生命在否定之否定的自我完善的快乐中前行。这就是我所理解的新世纪的大学之道。

第五章

大学课程内容的选择



大学课程内容就是做一个自主、自由、自在的人所应具有的经验、知识、价值观、信仰、信念、情感、情操、意志力、选择力、洞察力、理解力、思考力、直觉力等生存智慧。

如果说中小学阶段的课程是做人最基本的生存智慧，没有多少选择的余地的话，大学阶段的课程则完全应该交由学生自己选择，学校和教师的工作只是为学生提供丰富的可供选择的课程内容。有三个理由。第一，人生有涯，个性和环境有别，成为一个什么样的人，只能由个体根据个性和所处的环境作出选择。第二，人生的境界多种多样，自主、自由、自在仅仅是多种可能的生活，有可能就有选择，有选择才有可能。第三，同一种人生的境界可以经由多种途径达到，社会越发达，可供人们选择的途径就越多，选择能力本身是现代人最重要的一种生存智慧。要学会生存，先要学会选择。

第一节 为自主选择课程内容

成为一个自主的人就是要成为一个继承传统的人，包括继承前人创造的学科知识和体现在生活经验中的传统文化。

一、自主与传统

前文有言，做自己的主人，独立于世，这是对一个大学生的最基本的要求。达到这个要求并不容易，只有把传统的东西，包括已有的与某个职业相关的知识、传统的道德、传统的信仰和文化，都吸纳到自己的思想和行为中，一个人才能真正做到独立自主。

我们常说继承传统，到底什么是传统？《说文解字》释“统”为“纪”，又释“纪”为“别丝”。段注：“别丝者，一丝必有其首，别之是为纪。众丝皆得其首，是为统。”“统”是丝的头绪，引申为纲纪、法则、规范。传就是传承，

传统就是代代相传的纲纪、法则和规范，就是那些前人所创造的、人类所共有的、具有普遍意义的价值和经验。传统在本质上属于人类的，属于世界的，否则它就不能称作纲纪和法则。然而，凡是那些悠久深厚的传统，恰恰具有鲜明的民族性和地域性。这是因为越到远古，人类活动和交往的范围就越窄。正是这些从远古流传至今的思想文化具有传统性。迄今为止，人类的深厚传统的基本内容都形成于所谓的轴心时代。传统的思想文化存在的理由是它的普世性和共通性，它的普世性和共通性又是由悠久的历史来证明的，真正属于民族的东西才是真正属于世界的东西。它可能经不起科学的证明，但经得起时间的检验。“窈窕淑女，君子好逑”，古今皆然，有什么科学道理呢？没有，它就是中国人的传统。崇拜祖先，孝敬父母，古今皆然，有什么科学道理呢？没有，它就是中国人的传统。针灸按摩，膏丸汤药，古今皆然，有什么科学道理呢？恐怕也说不清楚，它就是中国人的传统。这些都叫思想文化传统，我们通常所说的传统指的就是思想文化传统。但我认为作为前人所创造的、人类所共有的、具有普遍意义的法则和规范，还应包括科学传统。源远流长的思想文化传统中包括一些古代的经验性质的科学技术知识，但这种传统中最核心的和最重要的部分是与如何做人相关的价值观念。真正的科学传统是近代以后建立起来的，它的真理性、普遍性不是用时间来检验的，而是用科学的逻辑和科学的实验来证明的。只要符合科学的道理，哪怕它是刚刚发现的知识，也是人们必须遵守的法则和规范。对于价值传统来说，历来如此，大家都这么做的事情，你不这样做，你就错了。对于科学传统来说，这样做符合科学道理，你不这样做，你就错了。做人做事，两种传统都少不了。

知道什么是传统了，还要知道传统在哪里，到哪里去找传统。传统在哪里呢？传统在学科知识中，传统在生活经验中。学科知识指的是那些按照学科的分类、学科的内在逻辑记录在文献中的知识。生活经验在这里指那些人们在生活中实际遵循的行为规范和准则，以及在遵循这些规则的生活过程中所体验到的情感和意志，它存在于现实生活中，也存在于对过去生活的原记录中。生活经验中的传统是传统的原生态形式，学科知识中的传统是传统的理性形式。二者并不一致，许多原生态的生活经验并没有上升为理性的学科知识，也有许多学科知识并没有转化为生活经验。严格地说，以两种形态同时存在的才叫作传统。

知道什么是传统，又知道传统在哪里，接下来的事情就是如何选择传统了。并非凡是经过时间检验和科学论证的传统每个人都要接受。传统之所以是传统，在于它的丰富性和灵活性，丰富性和灵活性就是可供选择性。不丰富，没有选择的余地；不灵活，非这样不可，更谈不上选择。单一的、僵硬的观念行之不远，可能称霸一时，最终人民必然会选择抛弃它。选择是生命的个性特征适应周围环境的积极的、主动的、创造性的努力。生命丧失了选择的能力，大自然就会作出

它最后的选择——淘汰无选择能力的生命。生命具有了选择的能力，再艰难险恶的环境也会有生命的绵延。

二、学科知识的选择

“历史上形形色色的要素主义教育学者、永恒主义教育学者，以及 20 世纪五六十年代的结构主义课程论者，都主张‘课程内容即学科知识’。即使在今天，世界各国的教育实践依然把学科知识作为课程的主要内容。”^①这段话里有三层意思。一是说选择学科知识作为课程内容是历史上一个很普遍的做法。二是说今天的课程理论正在挑战这种做法。三是说虽然今天的课程理论正在挑战这种做法，但世界各国的教育实践依然把学科知识作为课程的主要内容。据我所知，第三种情况正在发生变化。大多数国家的中小学课程不再以学科分类，课程内容综合化并加入了大量的社会生活经验。但这种变化并没有在大学发生。大学课程仍然主要是学科课程。

但当今大学在选择学科知识作为课程的时候遇到了两个困难。一是学科知识膨胀，致使课程膨胀和肤浅化。二是学科课程严重的技术理性倾向，致使课程丧失了人文精神。

20 世纪 60 年代，美国人哈特（Donald J.Hart）写了一本名叫《知识爆炸》（*The Explosion of Knowledge*）的书，“知识爆炸”便成了一个使用频率很高的关键词。迄今为止，曾经有过三次知识急剧增长的时期。第一次是 17 世纪，“无限宇宙论”取代“有限宇宙论”，使知识激增，震惊了人类。第二次发生在 19 世纪，连锁式的技术发明推动资本主义的繁荣，又一次震惊了人类。被称为“知识爆炸”的第三次科学技术发展始于第二次世界大战以后。这一次知识的增长无论是广度还是深度，都远远超过了前两次。这样一些数字不断地被人引用：以公元 1 世纪的知识基数为 1，到 1750 年才增长了 1 倍。1750 年至 1900 年的 150 年间，知识又增长了 1 倍。到 1950 年，只用了 50 年，知识再增长 1 倍。之后，知识急速增长，20 世纪 50 年代到 60 年代，每 10 年增长 1 倍。20 世纪 70 年代到 80 年代，每 7 年增长 1 倍。1993 年到 2003 年 10 年间，人类知识的总量较过去翻了一番。近 20 年来，每年形成的文献资料的页数，单美国就有约 1750 亿页。全世界每年出版图书 50 万种，每分钟就有新书面世。20 世纪 80 年代，每年全世界发表的科学论文约 500 万篇，每天有 1 万多篇。尽管不同的人统计和预测的数字有所不同，但 20 世纪 50 年代以来，知识急速增长已是公认的事实。现在，即使是某个学科领域里的专家，要了解本学科研究的新进展都是一件非常困难的事情了。2006 年，光教育类的 CSSCI 来源期刊就有 34 种，每天读一本，每本读两三篇，每天至少也要花一个小时。如果要加上国外的资料，一天到晚不睡觉，也读不完某个学科的文

^① 《课程与教学论》，第 192 页。

摘。在未来的时间里，人类的知识将以更加难以想象的速度增长。庄子“人生也有涯而知也无涯”的矛盾深深地困扰着现代人，特别是在现代大学里做学问的人。

“科学知识及其应用的大爆炸，使人们从不断增长的人类智慧和知识中选择有价值的内容的任务变得尤为艰巨。逐渐明显的是，不管如何界定知识，都不再可能将现存体制中的所有知识传授给下一代。教师面临着严峻的抉择。他们必须在传统的知识形式和科学革命产生的‘新’知识中作出选择，而传统知识曾经为经过选拔的学生提供令人满意的普通教育。”^①“如今，文化和技术财富的丰富程度大大超过以前，以至于给人类带来了灾难性的威胁，因为任何一代人都觉得要吸收如此繁多的文化和技术财富几乎是不可能的。”^②传统知识不能减少，新知识又在成倍增长，致使大学课程迅速膨胀。然而学生在大学学习的时间仍旧是那么多，这就必然导致对课程内容的简化。在显性课程以外，各种各样的信息更是令人眼花缭乱，学生不再可能集中在几个核心的学科作扩展和深入的阅读与钻研，他们在各种垃圾信息中漂浮、沉沦，变得肤浅和玩世不恭。新与旧之间如何作出选择？令人眼花缭乱的新知识中哪些又是学生所必需的知识？课程与学科知识之间是一种什么样的关系？

其实，从第一次知识爆炸开始，这些问题就存在了。“科学在17世纪收到了极其雄伟壮丽的成功。”^③哥白尼创立太阳中心说——他本人属于16世纪，但他的学说的影响是在17世纪。开普勒发现行星运动三定律。伽利略发现加速度，用望远镜观测天体，证明了哥白尼的假说和开普勒的定律。牛顿沿着哥白尼、开普勒和伽利略开拓的成功道路继续前进，并达到了那个时代的科学顶峰。在哲学方面，培根、霍布斯、笛卡儿、斯宾诺莎、莱布尼茨和洛克开创了近代经验主义和唯理论。17世纪，无论在科学方面还是哲学方面，都可以说是群星璀璨的时代。然而，这个时期的大学一开始几乎如同教会一般保守。17世纪初，欧洲各国的大学仍然是神学、法学、医学和文学四科。“人文主义学科不肯在课程中对17、18世纪的伟大科学成就作出让步”，“尽管泛智主义^④是鼓舞人心的，在绝大多数课程中却仍然是亚里士多德占据了统治地位。绝大多数的教师仍然强调咬文嚼字的传统方法，而不重视感觉印象。直到19世纪，主宰课程命运的，实际上还是人文主义而不是自然主义。”^⑤这个时期大学课程选择的总的特征是古典的人文主义拒绝新的知识成为大学课程。但事情也正在悄然发生变化。17世纪中期之后，医学部开始开设注重实际操作和解剖学和植物学，外科学和药物学也开始受到重视。17、18世纪，英国的人文主义教育家埃里奥特、汉默夫雷、洛克等人积极倡导绅士教育，保守

① 《比较课程论》，第2—3页。

② [西班牙]奥尔特加著：《大学的使命》，徐小洲、陈军译，浙江教育出版社2001年版，第69页。

③ [英]罗素著：《西方哲学史》下卷，马元德译，商务印书馆1982年版，第43页。

④ 被认为是中世纪最后一位教育家，近代第一位教育家的夸美纽斯提出泛智主义，主张“把一切事物教给一切人”。

⑤ 《西方课程的历史发展》，见《课程与教学》上册，第55、59页。

的牛津大学和剑桥大学的课程开始发生变化，笛卡儿、莫尔、洛克、培根和皇家科学协会的某些学说不同程度上被大学所接受。在德国，17 世纪末和 18 世纪中期分别建立了哈勒大学、哥廷根大学和埃尔兰根大学。这些大学大量开设了与近代社会有关的、直接服务于民族国家发展的实用世俗学科。

总之，第一次知识爆炸期间，新的科学知识很难进入大学课程，大学所坚守的仍然是古典的人文主义。

然而，当第二次知识爆炸的时候，情况发生了相反的变化。19 世纪和 20 世纪上半叶，在这 150 年的时间里，发生在人类历史上最重大的事件其实还不是科学技术所取得的成就本身，而是它所带来的社会生活和人们头脑中观念的巨大变化。“在最近 100 年或 150 年中，人们对于自然的宇宙的整个观念改变了，因为我们认识到人类与其周围的世界，一样服从相同的物理定律与过程，不能与世界分开来考虑，而观察、归纳、演绎与实验的科学方法，不但可以应用于纯科学原理的题材，而且在人类思想与行动的各种不同领域里差不多都可应用。”^①这是一个科学万能、科学至上的时代。反映在教育思想上，最典型的是斯宾塞的观点。他认为科学知识最有价值，“为了直接保全自己或者维护生命和健康，最重要的知识是科学。为了那个叫作谋生的间接保全自己，有最大价值的知识是科学。为了正当地完成父母的职责，正确指导的是科学。为了解释过去和现在的国家生活，使每个公民能合理地调节他的行为所必需的不可缺少的钥匙是科学。同样，为了各种艺术的完美创作和最高欣赏所需要的准备也是科学。而为了智慧、道德、宗教训练的目的，最有效的学习还是科学。”^②他把直接保全自己当作教育的首要目的，而智慧的、道德的和宗教的这些以往认为最重要的目的，斯宾塞却把它们置于最后。不仅如此，他还认为无论达到什么目的，最有效的学习内容全是科学知识。思想观念的巨大改变使科学知识能够畅通无阻地进入大学课程，相对于 17、18 世纪，19 世纪是科学主义的胜利。与此同时，问题也出现了。唯科学主义的倾向越走越远。斯宾塞的观点在 19 世纪中期提出的时候还是一种非常激进的观点，到 1929 年丹皮尔出版《科学史》时，唯科学主义的观点已深入人心。17、18 世纪是科学主义者与人文主义者抗争，力争科学知识成为大学的课程内容。19 世纪正好相反，是人文主义者与科学主义者抗争，维护人文学科在课程中应有的地位。

了解这样一段历史的目的是为了在第三次知识爆炸时作出正确的选择。用西方语言来说，我们已经经历了肯定、否定的阶段，现在到了否定之否定的阶段了。或者说我们已经经历了正、反两个阶段，现在是合的阶段了。用中国的语言来说，混沌的一已经生出了一阴一阳，现在到了阴极生阳，阳极生阴，阴阳和合的时候了。阴和阳，正和反，是一种关系。面对第三次知识大爆炸，在选择学科知识时

① [英]丹皮尔著：《科学史》，李珣译，商务印书馆 1994 年版，第 283 页。

② 《斯宾塞教育论著选》，第 44—45 页。

应处理好几个关系。一是学科知识与课程内容的关系，二是科学与技术的关系，三是科技与人文的关系。

先说学科知识与课程内容的关系。

大学课程主要是学科知识，是已经分化了的专门学科的知识，是系统的专门的学科知识，是专门学科领域内的前沿和热点问题。历史上是这样，现实情况也是这样。在可以预见的将来也应该是这样，因为这种状况的存在自有它的道理。大学以学科知识作为课程的主要内容，既符合人的理性发展的规律，也符合社会发展的需要，因而也必然是大学的本质特征的具体体现。

后两个理由显而易见。进入工业社会后，各种各样的职业需要与之相应的学科知识。社会越发展越需要高深的学科知识，当今社会进入了信息时代、知识经济时代，学科知识的增长成了社会经济发展的关键。大学要适应社会经济的发展需要，课程内容就必须是学科知识。就大学的本质来看，也是如此。大学是研究高深学问的地方。所谓研究高深学问，就是要改进和丰富学科知识，它以掌握学科知识为前提。中国的大学长期以来是“社会适应”论主导大学课程的选择，因此根据社会的职业需要选择大学课程内容并不需要再提倡。需要多说一说的是人的理性能力的发展与学科知识的关系。

人的理性能力简单说来就是人发现问题和解决问题的理性思维能力。人生来是感性的人，人的理性是在教育过程中逐渐培养起来的。大学阶段是人的理性最终完善的阶段，理性的完善是通过理性知识的学习和研究完成的。在柏拉图看来，具有哲学智慧的人才是人性完美的人，他们是一个国家的领导精英。受欲望和激情支配的人是不完美的，他们只适合当农民、工人和军人。因此，他主张青年在相当于大学的埃弗比要学习算术、几何、天文和音乐“四艺”，目的是为了思考接近理念世界的最高理念——神，获得理性的智慧，成为国家的领导者。西方大学的课程一直遵循这样的道路，自由教育以培养理性精神为目的，所学习的知识是理性的学科知识。中世纪大学的学习内容是古希腊的“四艺”、柏拉图和亚里士多德的著作。近代以来的大学更是如此，系统地传授专门的学科知识。中国古代儒家思想主导下的大学教育目的是培养“文质彬彬”的君子，君子所具有的品格是智、仁、勇“三达德”，智慧在其中具有显赫的地位但不是唯一的和最高的。相比之下，中国古代的大学以培养仁德为主要目的。大学的课程以《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》“六经”为主，六经并非严格分类的学科知识，^①《诗》与《乐》是儒家的情感诉求，《书》与《春秋》是儒家的历史智慧，《礼》是儒家的制度文化，《易》是儒家的思维方式，各经都是儒家的为人准则，以个人的道德完善和情感和谐为特征。讲明这个传统有两方面的意义。一是要明白我们自己的长处，中

① 相比之下，礼、乐、射、御、书、数“六艺”是更接近于学科知识的专业知识，但这些专业知识是普通平民要掌握的“乡三物”，并不是大学的教学内容。

国古代智慧、仁德和意志力并重而以仁德为统率。这个传统不能丢。二是要明白我们的弱点，中国古代缺少对与人文精神无直接关系的纯粹理性精神的追求，这是我们要向西方学习的地方。但近代以来，中国思想界的潮流是推崇理性至上主义，“当代中国哲学界三位在理论上有所建树的哲学家——熊十力、金岳霖、冯友兰，不约而同地将人类理性中心主义视为救中国的良药，自觉地与传统价值分离。”^①反映在大学课程上，传统的人文的教学内容逐渐被掏空，剩下的主要是那些科学技术的学科知识。这样做本身恰恰是非理性的，是在深刻的民族危机感中一种不理性的选择。^②

大学课程内容主要是学科知识，但大学课程内容又并不等于学科知识。学科知识远远大于课程内容，后者只能是学科语言、学科的研究方法、学科的热点问题和发展趋势。

语言是一系列符号系统。特定的符号系统由特定的概念和语法规则（逻辑形式）组成。根据概念和语法规则的差异，语言可分为普通语言（日常语言）和理论语言，理论语言又可分为科学理论语言和普通理论语言。人文学科和社会科学使用普通理论语言进行思想活动。其语法规则与普通语言无异，概念的意义是研究者参照其在普通语言中的意义并根据研究者对研究对象的独特认识重新定义的。自然科学研究使用科学理论语言。科学理论语言从概念到语法都带有鲜明的学科性质。凡是属于学科领域里的概念，都经过了严格的界定。其语法规则也是科学家们根据本学科的本质特征制定的。普通理论语言与普通语言相接近，即使是没有受过专门训练的人，也能似懂非懂地读懂人文、社会学科方面的文章，当然很容易闹出一些望文生义的笑话。科学理论语言是一种很专业的语言，是所谓的“行话”，不懂行的人是完全读不懂的。

人类知识发展到现在，几乎每一门学科都已积累了极其丰富的知识，即使是一些新兴的学科也很快在较短的时间内积累起了大量的知识。古人就有“皓首穷经”之叹，今人恐怕是皓首难穷一科。面对知识爆炸，奥尔特加认为“当务之急是把我们的教育学、教育方法和机构建立在一条简明的原理之上：儿童或青年学生无法学习和掌握所有我们希望他们能够掌握的知识——教育的经济原理。”^③进入大学课程的学科知识只能是学科知识中最基本的知识。但我们不能退出底线，底线是你学过某门课程，要能读懂与这门课程相关的学科领域里的专业书籍和论文，不至于望文生义、似懂非懂、闹出笑话。这样的要求虽说是最基本的要求，是底线，但也并不是那么容易达到的。要懂得学科领域里的基本概念，懂得用什么样的逻辑形式联结这些概念组成一个个判断，懂得如何运用这些判断进行推理。

① 杨丹荷：《“极高明而道中庸”——论冯友兰哲学的思想倾向》，载《哲学研究》，2006年第11期。

② 参见第三章第四节。

③ 《大学的使命》，第69页。

概念、联结概念的逻辑形式、定理、基本原理等构成学科知识的基本要素是大学课程的主要内容。

学科的研究方法是运用学科知识来丰富学科知识和解决实际问题的思维方式与技术手段的总和。丰富学科知识的方法是理论研究的方法，解决实际问题的方法是应用研究的方法。作为技术手段，方法是有形的、具体的。掌握技术手段需要运用学科知识理解技术的操作原理，但更重要的是在实际的操作过程中熟练操作环节和过程。作为思维方式，方法是无形的、抽象的。掌握一门学科的思维方式最难，严格说来，并没有所谓的现成的思维方式在那里让我们去掌握，因为思维方式作为一种抽象的形式存在的时候只具有实在的意义而不具有实际的意义。没有离开具体思想内容的所谓方式和方法。因此，思维方式只有在运用学科知识解决理论问题和实际问题的过程中才能掌握。总之，无论是思维方式还是技术手段，都离不开对学科知识的运用。

教育的最终目的是让人获得创造力而不是获得知识，如果方法不进入课程，教育必定是失败的。当然，严格说来如果学科的基本知识掌握得很扎实，也就必然具备了一定的运用学科知识进行思考的方法，因为方法总是和内容在一起的。但是否注重方法的教育，课程内容会有很大的差别。注重方法的课程把知识的运用看得比知识本身更重要。注重方法的课程知识在课程中运动，而不是呈现。注重方法的课程有大量的解决问题的实例，而不是只剩下一些概念和原理。

张华先生探讨了概念原理与过程方法的关系，指出“非事件课程”是对个性的控制和压抑。概念原理与过程方法是密不可分的，二者相互作用、相互依存、相互转化。什么样的探究过程和方法必然对应着什么样的探究结论或结果，概念原理体系的获得依赖于特定的探究过程和方法论。课程内容的选择不能把二者割裂开来。诚如美国著名课程论专家阿普尔指出的那样，人们在从事课程选择的时候，常常是从某些学科领域中裁剪出某些现成的结论，然后根据可接受性原则再进行加工改造，最后编成分门别类的教材。至于为什么从事这些结论的研究，这些结论的获得过程，在获得这些结论的过程中所经历的种种曲折，不同科学工作者、不同科学团体对某个结论所进行的种种针锋相对的争论、冲突和斗争等，全被排除在课程内容之外了。学生所接触到的是一些看似确定无疑的、风平浪静的、一帆风顺的、不存在任何对立与冲突的“客观真理”。阿普尔称这种排除了过程、排除了事件和冲突的课程为“非事件的”课程。学科的探究过程和方法具有重要的教育价值，学科的概念原理体系只有与相应的探究过程和方法结合起来，才能使学生的理智过程和整个精神世界获得实质性的发展与提升。如果学生经过了教育过程之后，只是熟悉了一些现成的结论并形成对这些结论确信无疑的思维定势，那么这种教育的功能就不是对个性的发展与解放，而是对个性的控制与压抑。^①这

① 《课程与教学论》，第198—199页。

些见解无疑是深刻的。“非事件课程”是造成大学生缺乏创造力的一个重要原因。

进入大学课程的还应包括学科的最新成果、热点问题和发展趋势等学科前沿的知识。概念原理以及过程方法是一个自主的人办好事情、做好本职工作所必需的学科知识,也是更进一步做一个自由的人所必需的理论基础和专业基础。学科的前沿知识则为大学生指明创造的方向。掌握学科前沿知识是从一个自主的人向自由的人过渡的中间环节。大学教师是课程的开发者,随时要把学科的前沿知识介绍给学生。能否站在学科的前沿,提出适合让学生来解决的问题,是衡量一个大学教师是否称职的重要标准。在打好扎实的理论基础和专业基础之后,大学教师又要把学生弄糊涂,让他们的脑子里充满疑问和幻想,迈向自由创造的广阔世界。我们在为自主选择课程内容时,就要想到如何向自由创造的教育转换。学科的最新成果、热点问题和发展趋势等学科前沿知识是从传统教育和自主教育迈向创造教育和自由教育的桥梁。

我们的大学课程充斥着概念和原理而不注重过程和方法,这已经是一个扼杀创造力的严重问题。但更严重的问题是大学的课程充斥着确定无疑的知识而没有疑问、争议和幻想。在知识创造的过程中,曾经存在许多的疑问、争议和幻想,展现过程可以让学生进入发现真理的真实的思维过程中,从而获得创造力。然而在获得了创造力之后,需要解决的不再是过去的问题。真正要解决的是学科的前沿问题、现实的问题。最新成果、热点问题、发展趋势,都是一些不确定的知识,值得怀疑的知识、存在争议的知识、激起幻想的知识。真正引领学生进入创造的科学殿堂,让基本理论和专业知识有用武之地的是这些不确定的知识和问题。大学课程的内容是学科知识,学科知识是科学知识。科学知识从本质上是可证伪的,无法证伪的科学恰恰是伪科学。科学发展的过程是不断地证伪的过程,人的认识只能不断地接近真理。这是科学哲学家波普尔的理论贡献。尽管我们同样不能认为它就是绝对的真理,但它确实是关于科学认识的最好的一种猜想。它符合以往科学发展的历史,也有利于人的创造力的不断增强。假如教给学生的都是所谓颠扑不破的绝对真理,大学教育不再有任何意义。大学教育大约是这样一种教育,它教给学生基本理论和方法,目的在于让学生怀疑这些基本理论和方法并创造新的理论和方法。

再说科学与技术的关系。

科学与技术,一为求真,一为获利,二者有着本质的区别。科学是解释和认识自然,“求知求真”的学问;技术是改造和利用自然,“经世致用”的学问。科学研究的成果是理论,是精神产品;技术发明的成果是器物,是物质产品。然而,科学与技术又是密不可分的,科学属于“知”,技术属于“行”,知离不开行,行离不开知,知行要合一。

从历史的角度看,科学与技术的关系经历了一个从分离到融合的过程。从 18

世纪末到 19 世纪中叶第一次技术革命期间,科学与技术是分离的,各自相对独立地发展。许多在科学上早已发现的东西,在技术上并没有得到应用;而许多在科学上还没有弄明白的东西,在技术上却已经实现;重大的技术突破常常与科学理论之间无直接的关联。19 世纪末到 20 世纪上半叶第二次技术革命期间,科学和技术是主导与依附的关系。以电力的广泛应用为标志的第二次技术革命直接源于电磁学理论的发现。在这之前,技术的发明主要来源于社会生产实践的需要,具有经验的性质。第二次技术革命则得益于科学实验,源于科学理论上的重大突破。这以后,科学与技术之间的关系日益密切。近代实验科学的建立,首次使科学、技术发生了直接关联,出现了科学的技术化和技术的科学化的趋势。20 世纪 70 年代以来的第三次科技革命中,科学和技术的关系已经发生了根本性的变化,二者是对等与融合的关系。从技术目标的确立到理论成果的实际应用都开始自觉地以科学为指导。一旦科学上有了新发现,就能很快地在技术上得到应用。当代科学的发展更是离不开技术的进步,具体到一项科技活动,人们在其中已经很难区分它是科学研究还是技术研究,科学发现与技术发明已经融为一体。科学的技术化和技术的科学化,使科学进步与技术进步互为前提,互相推动,促进了科学技术连续体的形成。科学技术的一体化对科学和技术的研究方式及发展速度、价值取向产生了深刻的影响,也对大学课程内容的选择提出了新的挑战和要求。

“20 世纪 90 年代以来,世界课程改革的一个重要动向是重视技术课程(特别是信息技术课程),并谋求技术课程与科学课程的融合。”^①第一个动向表明:在西方国家,传统的科学至上,技术依附于科学,科学是基本理论,技术是专业知识的观念有所改变。技术课程与科学课程关系对等,同样重要。一些技术课程,特别是信息技术课程成为了每一个学生都要掌握的,与理论基础课同样重要的基础课程。日本“目前约有 80% 的大学把信息处理教育定为必修课,所有大学都建起了信息处理教育专用教室,有的 24 小时向学生开放。”^②技术课程受到重视的另一个表现是,由于新技术的迅猛发展,大学里增加了许多新技术课程。上文所说的大学课程内容的膨胀主要是指技术课程内容的膨胀。信息技术、生物技术、空间技术、海洋开发、新材料、新能源等新技术成为大学的热门专业并向传统学科渗透,挤占传统学科知识的空间。第二个动向表明:传统的技术课程和科学课程的划分界限变得模糊起来。技术课程中往往包含大量的、多学科的科学内容,科学课程中也包含大量的技术内容。如空间技术就是一个包含了物理学、宇宙学、材料科学、信息技术、能源技术、自动控制技术等多种科学技术的高技术集群;信息技术集群则不仅包含电子学、数理逻辑等科学理论,还包含电子计算机技术、

① 《课程与教学论》,第 197 页。

② 陈俊英:《战后日本大学的课程设置与教育内容改革》,载《外国教育研究》,2004 年第 10 期。

微电子技术、软件技术、硬件技术、材料技术等；生物工程则包含了分子生物学、遗传学、微生物学、细胞生物学、物理学、化学、化学工程学、发酵工程学、电子和计算机科学等众多的学科门类。科学和技术融为一体，成为一项巨大的工程。大学课程内容再也不属于传统的界限分明的学科知识了。

当今西方国家处理科学课程和技术课程内容关系的新动向当然也应该是中国大学课程改革的大趋势。但我们仍有必要保持更清醒的头脑。

第一，我们的大学不是要更加重视技术课程，而是要更加重视科学课程，这是我们要区别于西方的地方。中国的课程哲学先是杜威的实用主义，后是苏联的综合技术主义。这种课程哲学到中国后又被政治化为“教育为无产阶级政治服务”“教育与生产劳动相结合”“教育为经济建设服务”。这种功利主义意识形态主导下的大学课程内容选择必然是重科技轻人文，重技术轻科学的。从古代到今天，我们都是重技术轻科学的，新技术革命再一次挤压中国大学的科学课程，使我们的大学已经极端地功利化。我们的选择应该是：在课程及时反映新技术动向的同时，切实加强基础科学课程的建设。

第二，要加快科学课程与技术课程内容的融合，但同时也要警惕模糊科学内容与技术内容的倾向。由于我们的大学课程长期以来是很狭窄的专业化课程，致使大学教师的知识面相当狭窄，无力开发多种科学与技术融合的课程，即使这样的课程被开发出来了也很少有人能教得了。在科学技术工程化、集群化、一体化的时代，这种状况令人忧虑。但我们也要十分警惕从一个极端走到另一个极端。有专家已经指出，要慎言科学技术一体化：“过分强调科学技术一体化，主张科学与技术完全融合，主张科学技术彻底一体化，势必加剧基础科学与技术发展动力系统之间的矛盾以及科学知识公有性与技术成果保密性之间的矛盾。其结果必然导致：①基础科学面临‘功利化’的灾难。科学技术彻底一体化，意味着基础科学与技术发展动力系统的趋同，技术的‘功利’标准将被套用到基础科学上去，‘功利化’标准只能使基础研究严重萎缩——基础研究投资严重不足，基础研究人员严重缺乏。薛定谔等科学家就曾有过这种忧虑，他们认为：工程学和工业的迅速发展，人类物质生活变化显著，有一个严重的问题是，以追求真理为目的的科学研究，有丧失其本来功能的危险。②科学知识成果被保护。科学技术的彻底一体化，将使‘科学知识成果保护’获得合法的地位，这不仅不利于科学知识的国际交流与传播，从而影响科学自身的发展，也容易导致发达国家形成‘科学霸权’。”^①这种担心是必要的。由于我们的思想长期被一种声音所控制，不懂得在多种观点之间作出权衡，因而总是非此即彼，从一个极端走向另一个极端。

再说科技与人文的关系。

① 卢旺林、李光：《慎言科学技术一体化》，载《科技进步与对策》，2006年第1期。

科技与人文本是结合在一起的，近代以后分裂成“两种文化”，到了当今社会又有融合的趋势。

《易·贲·彖辞》曰：“观乎天文，以察时变；观乎人文，以化成天下。”天文是天上日月星辰的运转。通过观察天文，能了解季节气候的变化。人文是标示人的等级身份的特征。通过认识人的等级身份，可以教化人心，把天下治理好。扩而言之，观察天地间自然现象的特征，以此来掌握事物发展、运动、变化规律的叫天文，就是我们通常所说的自然科学。认识人和人类社会，以此来教化人心，改造社会的学问叫人文，就是我们通常所说的人文科学和社会科学。天有天文，人有人文；研究天文的目的是察时变，研究人文的目的是化成天下。天文与人文实质不同，目的也不同。这是一方面。

另一方面，天文和人文又是相通的，这叫“天人合一”。天有日月星辰，人有君臣百姓。天有金木水火土五行，人有仁义礼智信五常。自然之理与人伦之理、社会之理是相通的。中国古代所说的人性是天命之性，自然之性。《中庸》说：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”人道和人的教育要顺应人的自然天性。董仲舒发挥原始儒学，提出天人感应的学说。宋代理学家认为，人与万物同具一天理，如月印万川；格自然之物，可以致人伦之知。天人合一的思想使中国古代的科学技术具有显著的人文特征，也使中国古代的人文思想尊重人的自然天性和人的生存环境。比如说中国古代的建筑，红墙绿瓦，小廊回合，曲尽自然山水之美。建房子要看风水，风水既是自然环境，又具有浓厚的人文气息。单就风来说，一定要有东南风，也少不了西北风。东南风是和煦的春风，春风一吹，万物蓬勃生长，春风是仁厚之风。所以东南风要能进房。东南边的房子是儿子住的，女儿住西厢。因为东南边的房子是养育后代的地方。女儿嫁出去后也跟着丈夫住东厢，所以找女婿叫择东床。西北风也很重要，西北风是严义的秋风，收敛万物。北边的房子父母亲住，儿女长大了，孙子辈儿也有了，就到了人生的秋天，是自我收敛，秉持严义的家风的时候了。既温和仁厚，又刚健严义，这就是好的家风。家风与自然的春风和秋风是相通的。即使是单纯的科学仪器，里面同样具有浓厚的人文精神。例如张衡的地动仪、北京古观象台上那些天文仪器，都是一件件精美的艺术品。这种例子太多了，可以用整部科技史来说明。欧洲古代也是这样，没有脱离人文的纯粹的科学技术。毕达哥拉斯带着学生在沙滩上演算几何难题的时候，他们是在进行一种神秘的宗教活动。文艺复兴时期的科学家都是一些艺术家和哲学家。直到17世纪，伽利略、牛顿等人的科学研究仍然具有浓厚的宗教和哲学意味。牛顿的经典力学著作书名叫《自然哲学的数学原理》，他认为自己是在研究自然哲学。

从18世纪末19世纪初开始，科学与人文逐渐分裂。直到有一天，有人发现科学与人文之间已裂开了一条巨大的鸿沟。这个人叫斯诺，英国人，就所受的教

育而言，他是一个科学家，就职业而言，他是一个作家。因此，他比别人更能敏锐地感觉到这条鸿沟的存在。1959年到1970年间，他多次发表演说，指出随着科学技术的发展，人文知识分子和科技知识分子以及他们所代表的文化日益分裂，形成了两种不同的文化。人文与科技的分裂给人类带来了巨大的损失。他说：“我以为问题很严重。我相信整个西方社会的智力生活已日益分裂为两个极端的集团。”“一极是文学知识分子，另一极是科学家，特别是最有代表性的物理学家。二者之间存在着互不理解的鸿沟——有时（特别是在青年人中间）还互相憎恨和厌恶，当然大多数是由于缺乏了解。他们都荒谬地歪曲了对方的形象。他们对问题的态度全然不同，甚至在感情方面也难以找到很多共同的基础。”“这种两极化对我们大家只能造成损失。对我们人民、我们社会也是一样。同时这也是实践的、智力的和创造性的损失。”^①

斯诺提出警告：科学技术不是价值中立的，摈弃了人文精神也就不会有科学精神。“科学家与其他人比较并无很多区别。他们当然也不比其他人的更坏。但是有一点确实与众不同。这正是我要说的。问题。不管愿不愿意，他们的所作所为对人类至关重要。它从精神上改变了我们时代的气息。对整个社会说，它将决定我们的生死存亡，并决定我们怎样生或怎样死。它拥有行善和作恶的决定性力量。”“想摆脱出来的科学家会说：我们制造了工具。我们到此为止了。是你——世界的其他部分，政治家——在说怎样使用这些工具。工具可用于大多数人都认为不好的目的。如果是这样，我们很遗憾。但作为科学家，这与我们的目的无关。”“这就是科学的伦理中立的原理。我一点儿也不能接受。我不相信任何一位认真的科学家会接受。有人以为，很难找到一种确切的说法证明它错误。但我们差不多都会直觉到发明一些轻松的范畴不过是一种道德陷阱。这是一种更方便的让良心生锈的办法。”^②爱因斯坦悲叹道：“我认为今天人们的伦理道德之所以沦丧到如此令人恐惧的地步，主要是因为我们的生活的机械化和非人性化，这是科学技术思想发展的一个灾难性的副产品。真是罪孽！我找不到任何办法对付这个灾难性的弊病。人比他所居住的地球冷却得更快。”^③

科学发展了，技术进步了，良心却生锈了。为什么会这样？庄子说了一个很有名的故事：“子贡南游于楚，反于晋，过汉阴，见一丈人方将为圃畦，凿隧而入井，抱瓮而出灌，僇僇然用力甚多而见功寡。子贡曰：‘有械于此，一日浸百畦，用力甚寡而见功多，夫子不欲乎？’为圃者仰而视之曰：‘奈何？’曰：‘凿木为机，后重前轻，挈水若抽，数如沲汤，其名为橰。’为圃者忿然作色而笑曰：‘吾闻之吾师，有机械者必有机事，有机事者必有机心。机心存于胸中，则纯白不备；

① [英]C.P.斯诺著：《两种文化》，纪树立译，三联书店1994年版，第3—11页。

② 《两种文化》，第204—207页。

③ [美]海伦·杜卡斯等编：《爱因斯坦谈人生》，高志凯译，世界知识出版社1984年版，第72页。

纯白不备，则神生不定；神生不定者，道之所不载也。吾非不知，羞而不为也。”（《庄子·外篇·天地》）浇园的老人认为，经常玩弄机械的人一定是绞尽脑汁、算尽机关的人。这种人心地必不纯洁，而且总是心神不定。这样的心是装不下道德的。他情愿抱着瓮到井里打水，也不愿意使用“用力甚少而见功多”的棒。机械与机心之间真有必然的联系吗？当18世纪科学技术取得长足进步的时候，法国第戎研究院出了一个难题，悬赏征集答案。第戎研究院的问题与庄子的问题相似：“科学与艺术的复兴能促进人类的道德与风格——能够移风易俗吗？”卢梭赢得了奖金，“他主张科学、文学和艺术是道德的最恶的敌人，而且由于让人产生种种欲望，还是奴役的根源。”“他认为，科学与美德势不两立，而且一切科学的起源都卑鄙。天文学出于占星术迷信；雄辩术出于野心；几何学出于贪婪；物理学出于无聊的好奇；连伦理学也发源于人类的自尊；教育和印刷术可悲可叹；文明人以别于未化蛮人的一切一切全是祸患。”^①

不过，斯诺并没有这样悲观，他认为科学与文学、艺术和道德是相通的，呼吁“两种文化”的融合。他说：“一个人在科学的实际活动中作出一种发现时，不管这种发现是多么地微不足道，他也不能不意识到美。这种美的满足的主观经验，似乎与写一首诗或一篇小说或作一支曲子所感觉到的满足是完全一样的。”“科学活动的结果，即科学工作的实际结尾部分，都有一种美学价值。”“就在科学活动本身的核心之中有一种内在的道德要素。寻求真理的愿望本身就是一种内在的道德要素。寻求真理的愿望本身就是一种道德冲动，至少是包含着道德冲动。科学家试图发现真理的方式就给予他一种持久的道德训练。”“因此，对于那些献身于制造原子弹的科学家，我尊重并且在很大的程度上同意他们的道德态度。但麻烦在于，你一旦踏上一道德升降机，就不知道是否还能下得来。一旦科学家变成了士兵，他们就在不知不觉之中放弃整个科学生活中的某些东西。”“我也踏上了一个升降机。我可以用一句话说明其结果：我逐渐隐藏到制度的背后，我逐渐失去了说个不字的权利。”“作为一个有组织社会的成员，只有十分勇敢的人才能够保持说个不字的权利。”^②

我想更糟糕的还不是科学家变成了士兵，而是科学家变成了商人。因为大多数科学家自己能明显地感觉到变成一个士兵的道德责任，而只有极少数科学家明白变成一个商人之后所肩负的道德责任。在以经济建设为中心的中国，许多科学家更是主动地、兴高采烈地做一个商人，以最简洁的手段追求利益的最大化，不再有文学的、艺术的、道德的人文关怀。他们为了自己的那一点儿既得利益，不敢对商人，不敢对官员，不敢对各种诱人追逐名利的评估和评价说不。

情况如此地糟糕，但有卓识和良知的科学家已经站出来了。尽管比斯诺晚了

① 《西方哲学史》下卷，第228页。

② 《两种文化》，第208—216页。

半个世纪，但对问题的阐述更为全面，更符合中国的实际情况。请看中国科学院院士杨叔子先生《科学人文和而不同》一文的要点。

科学与人文共生互动：

科学所追求的目标或所要解决的问题是研究和认识客观世界及其规律，是求真。科学是一个知识体系、认识体系，是关于客观世界的知识体系、认识体系，是逻辑的、实证的、一元的，是独立于人的精神世界之外的。

人文所追求的目标或所要解决的问题是满足个人与社会需要的终极关怀，是求善。我们的活动越符合社会、国家、民族、人民的利益就越人文，就越善。所以，人文不仅是一个知识体系、认识体系，还是一个价值体系、伦理体系，因而人文不同于科学，人文往往是非逻辑的、非实证的、非一元的，是与人的精神世界密切相关的。

科学是求真，但科学不能保证其本身方向正确，这既包括研究方向，也包括研究成果应用的方向。20世纪科技的高度与迅速发展，不仅给人类带来了巨大的福利，同时也产生了许多众所周知的严重的负面影响。例如，采用基因技术，将人与黑猩猩进行某种杂交，肯定会出现一种新的生物，这种新的生物是否比人更聪明、更健康？这绝对是一个科学问题，但绝对不能进行，绝对比起克隆人还更反“应该”、反伦理、反人类。显然，科学需要人文导向，求真需要求善导向。

人文是求善，但人文不能保证其本身基础正确，可能事与愿违。“应该是什么”的“应该”一定要合乎“真”。据说，过去在我国某沙漠地区进行绿化，绿化自然“应该”，然而，当时并没有弄清沙漠下面的水源情况，谁知该处水源不多，树种下去，开始有水，蓬勃生长，一旦此水吸尽，树全死了，比绿化前还糟，沙漠下面的水都没有了。显然，人文需要科学奠基，求善需要求真奠基。

然而，科学与人文是共生的，是互动的，有以人文导向的科学，也有以科学奠基的人文，这就是“是什么”与“应该是什么”的“交集”，即数学上所谓的“交集”。既善又真，是“交集”。不处于“交集”中的“是什么”，有两类：一类反善、反伦理、反“应该”，就决不能做；一类不反善、不反伦理、不反“应该”，就应该按实际情况去处理，而决不能采取“急功近利”的实用主义态度来对待，因为其中不少是基础性的研究。历史已再三表明，这些基础性的研究不仅满足了人类精神世界中好奇的需要，而且其中不乏对后来重大的科技创新发挥了巨大作用的研究工作。不处于“交集”中的“应该是什么”，也是一样，也有两类：一类反真，反科学，导致反“应该”，就不能做。一类并不反真，不反科学，也无现实的恶果，就不能形而上学地去禁止，因为其中不少是美好的大胆的愿望、幻想、希求。历史也已一再表明，人类许多了不起的科技成果正是前人美好的大胆的愿望、幻想、希求所导致的，人类许多坚韧不拔的前赴后继的奋斗是受此激励的。

科学与人文相同互通:

科学与人文,“本是同根生”,同源共生,存在着“交集”。其根、其源、其交都在实践之中,即杰出的科技大师与卓越的文艺大师,乃至出色的政治家、军事家、思想家,都是承认与尊重客观实际,提炼与抽取客观实际的本质,探索与揭示客观实际规律的。科学固然如此,人文亦复如是:第一,人文文化、人文知识承认与尊重客观实际。第二,人文文化、人文知识提炼与抽取客观实际的本质。第三,人文文化、人文知识探索与揭示客观实际的规律。

科学与人文相异互补:

科学与人文共生互动,相同互通。然而,科学毕竟是科学,人文毕竟是人文,既彼此密切相关,又相互明显区别,即“和而不同”。相关,表明可以互通,可以互补;区别,相异,表明应该互动,应该互补,以求共同和谐的发展,以求有利于高素质高级人才的培养。科学与人文正因为相异,就还需彼此互动互补,以求有利于创新人才的培养与成长,这主要表现为:

第一,有利于形成正确的人生追求。人生的追求,就是一个人的人生观、价值观、世界观。科学是求真,人文是求善,但求真需以求善为其导向,求善需以求真为其奠基。求真是负责,求善也是负责,求真与求善的结合,即求得“是什么”与“应该是什么”的“交集”,才是真正的、全面的对社会负责。

第二,有利于形成完备的知识基础。科学知识是关于客观世界及其规律的知识,人文知识是关于与精神世界密切相连的知识。古今中外大家,不论是科技大家,还是文艺大家,还是政治、军事大家,他们所具有的知识一般都是较为完备的。

第三,有利于形成优秀的思维品质。优秀的思维应包含两个基本点,一个是正确,另一个是能有原始性创新能力。科学思维主要是严密的逻辑思维,这是正确思维的基础;而与人文文化有关的思维主要是开放的形象思维,直觉、顿悟、灵感,这是原始性创新思维的主要源泉。

第四,有利于形成健康的生活方式。人作为人,首先是动物,必须有物质生活;而且还是人,必须有精神生活。一个健康的生活应包括:一个是物质生活主要应合乎生理健康,另一个是精神生活主要应合乎心理健康。前者主要取决于科学,后者主要取决于人文,而且这两者还是互动的,而且往往心理健康在一定的程度上起着更重要的作用,心理健康的本质就是脑健康。可以说,脑健康是一切健康的前提。

第五,有利于形成和谐的个人与外界的关系。科学承认外界,人文关怀外界,只有既承认外界,又关怀外界,才能与外界和谐,即与他人、与集体、与社会、与自然界和谐,乃至达到“天人合一”。

科学与人文和而创新:

从某个角度来看,科学是在讲“天道”,人文是在讲“人道”。固然,“天

人合一”，在更深层的意义上是指“天道人道合一”，但从某个角度来看，也可指科学与人文的互动、互补、交融、合一。“天人合一”是中华民族文化一大精华，特别在今天更为国内外一切有识者所公认。

我国面对着世界科技的高度发达与急速发展，面对着国际上激烈的国力竞争，而我国的科技与工业发达国家又有相当大的差距，在高科技领域中严重缺乏原始性创新，纵观历史，横看世界，无疑我国应高度重视作为第一生产力的科学技术及其发展。但是，历史表明：人是世间第一个可贵的因素，“人是生产力中最具有决定性的力量”；只看到科技，看到物，而没看到研究、开发、发展与运用科技的人，没看到人文，丢失了人，就丢失了根本，就丢失了一切，当然也丢失了科技。

没有科学的人文是残缺的人文，人文有科学的基础与科学精髓。没有人文的科学是残缺的科学，科学有人文的精神与人文的内涵。一个国家、一个民族，没有现代科学，没有先进技术，就是落后，一打就垮，任人宰割；而没有民族传统，没有人文文化，就会异化，不打自垮，甘愿受人奴役。

特别是在今天，学习人文文化，加强人文陶冶，提高人文素养，对于一个科技工作者而言，是不同而和，至少有两个作用：第一，陶冶与纯洁思想感情，升华精神境界，树立对国家、对民族的高度责任感，此曰“钟情于爱国”，这就是大德。第二，活跃与完善思维能力，开启人作为万物之灵的人的固有灵性，发挥人类进化 500 万年来所形成的巨大潜力，此曰“极利于创新”，这就是人才。无才，寡用；无德，多害；富才缺德，灾难！富才厚德，大幸！爱国与创新，德与才，科学与人文，不可缺一。^①

我们不需要再说什么了，我们只需要勇敢地对摒弃人文精神的、跛脚的科学教育说：“不！”同时，积极地行动起来，在选择课程内容时，努力填平两种文化之间的鸿沟。

然而，另一个问题又实实在在地摆在了我们面前：人文知识同样在“爆炸”。如果不能对人文知识作出正确的选择，也就无从处理好科技与人文的关系。进入 20 世纪 80 年代以后，先是西方现代思想涌入中国。尼采、叔本华、海德格尔、萨特、弗洛伊德、弗罗姆……象征派、达达派、意象派、意识流……各种思想、学派和思潮令人眼花缭乱，应接不暇。当我们还没来得及消化因 30 年的隔绝而突然涌入的西方现代思潮的时候，后现代思潮又以更加汹涌的势头涌入中国。与此同时，文化热、国学热兴起，重读经典成为时髦。进入 21 世纪后，事情又发生更让人难堪的变化：在各种评价的压力之下，大学开始大量地生产低劣的人文知识。然而，我们不是越来越“人文”，而是越来越“浮薄”。浮者

^① 杨叔子：《科学人文 和而不同》，载《中国高教研究》。

无根基，薄者无累积。急匆匆追赶西方思潮，必然丧失根本。被驱使着生产知识，必然轻薄浮夸。

西方要素主义和永恒主义的观点以及中国古代的为学之道可以用来指导我们选择人文知识。要素主义和永恒主义的观点认为：要把人类文化的“共同要素”确立为学校教育的核心内容。在人类的文化遗产中存在着永恒不变的共同要素，它们是民族文化的核心内容。学校教育就是要把人类文化的遗产，特别是那些核心价值、共同要素在每一代人中再现出来，并永恒地保存其最有价值的部分。由此看来，努力追赶最新的最时髦的西方现当代思潮而忽视民族文化中永恒的、共同的要素是错误的。我们要以开放的胸襟接纳世界各国的优秀文化，但更重要的是把承载着中华民族核心价值的经典教给学生，培植学生的思想文化根基。中国古代的为学之道是做“为己之学”，而不是做“为人之学”。读书做学问是为了做人，是为了提升自己的品格，而不是做出学问来给别人看，更不是要按照别人的要求去做学问。由此看来，进入课程的人文知识不在多而在精，要让学生有时间“虚心涵泳”，用生命去体验经典的深邃。内容太多，读书走马观花，一知半解，越读越浮躁。内容精当，读书循序渐进，虚心涵泳，切己体察，超越时空与圣人相遇，用生命去体验圣人的智慧，将圣人的智慧转化为自己生命的内在品质，最终成就的是一个有高尚品格的人。

三、生活经验的选择

做一个独立自主，会做人，会做事的人既需要学科知识，也需要生活经验。然而，1949年以来，我们的教育先是偏重生活经验，后是偏重学科知识。“文革”期间大学只招收“工农兵”子弟。在大学里，“工农兵”主要从事阶级斗争和生产斗争，不少人读了大学仍然是一个文盲，但斗争的经验却积累了不少。改革开放以来，恰好又翻过来，口号是“学好数理化，走遍天下都不怕。”不少人读成了书呆子，甚至有读成了残废的。举两个极端的例子。“文革”期间我们乡里有个读师范的“工农兵”，暑假里给生产队计账，把“105”写成了“10005”，是一个地地道道的文盲。前几年，湖南有个大学生，读到博士了，被学校退学，原因是只会读书，不会洗澡洗衣，所到之处，臭气熏天，是一个地地道道的书呆子。要书呆子还是要文盲？如果二者必选其一的话，我们宁愿要文盲。过犹不及，不要以为我们现在的教育比30年前好了很多。老子“为学日益，为道日损”的警告，孔子“行有余力，则以学文”的教导，孟子“动心忍性”的劝戒，马克思主义关于“教育与生产劳动相结合”的论述，触及到的是教育的本质问题。重学科知识，轻生活经验的教育是捐本逐末的教育，怎么可以得到较高的评价呢？

为什么说老子、孔子和马克思关于教育的论述触及到的是教育的本质问题呢？这是一个古老的问题，涉及如何看待“文”与“质”在人性中的重要性。我

在探讨中国古代教育结构坍塌的原因时，说过这样一段话：“知识很难正人心，范晔早已指出，《后汉书·马融传》云：‘马融辞命邓氏，逡巡陇、汉之间，将有意于居贞乎？既而羞曲士之节，惜不赀之躯，终以奢乐恣性，党附成讥，固知识能匡欲者鲜矣。夫事苦，则矜全之情薄；生厚，故安存之虑深。登高不惧者，胥靡之人也；坐不垂堂者，千金之子也。原其大略，归于所安而已矣。物我异观，亦更相笑也。’教育内容成为一种知识，难以转化为教育者和受教育者的德性和能力是教育结构僵化的重要表现。王夫之说：‘君子经世之道，有质有文。其文者，情之已深，自然而昭其美者也。抑忠信也浹于天下，天佑而人顺之，固可以缘饰而增其华者也。是则皆质之余，而君子不恃之以为经世之本。于是而小人窃之，情隐而不可见，天命人心不能自显，则窃而效之，亦遂以为君子之道在于此而无惭，然则小人之所可窃者，非君子之尚，明矣。’（《读通鉴论》卷五）小人所窃者，君子之文，文者质之余，非君子经世之道。君子之文是质已备、情已深时，从心底里自然流出的，是个人对世界的感悟，得于心，发乎体，动而有功。小人窃君子之文而不能得其质，成为伪君子。这样的教育越是普及，伪君子越多，天下率以为伪，浸成风俗，于是世风偷薄，不复古道。因此，一旦教育只是把一种知识教给学生的时候，掌握这种知识的学生既不能以之修身，也不能以之经世，仅能窃以文饰隐情。此时教育已无法达到培养人才的目的，名存而实亡。此时的教育虽还继续进行着，但已经是一具行将解体的、腐朽的空壳。”^①

中国古代的知识主要是人文知识。范晔和王夫之都指出，人的人文品质是在生活实践中锻炼出来的，人文知识仅仅是一种装饰而已。“登高不惧者，胥靡之人也；坐不垂堂者，千金之子也。”胥靡之人即普通劳动者，他们经常出入于危险的地方，故而登高不惧。千金之子即富家子弟，他们过着优裕的生活，坐在阶台上也担心屋檐上的瓦片会掉下来。没有经受生活的锻炼，仅仅掌握了一些人文知识的人很可能成为伪君子。马融就是这样的人。王夫之叹末世而古道不存，认为其中的原因就是末世的学者只知记诵君子的文章，而不能在生活实践中践履君子之道。古代如此，现在也一样。吾师曾钊新先生坦言：“自从设置了德育课程以来，德育课只是课堂讲授和学生临考的一门知识课程而已，它对学生的思想内化，融入品德，提高做人境界，奠定服务民众的心灵，炼就见义勇为的大节究竟起了多大作用，可以去调查，可以去问卷，也可以测试。别的不论，发生在考场中的‘枪手’，买卖学历学位的交易，甚至凶杀致人死命的大案，都相继发生，骇人听闻。其中固然应该多从管理上寻找原因，但与‘口是心非，言行相悖’的品德教育不无关系。”因此，先生主张德育是一门行为课。^②伦理问题是可以也应该当成学问去探讨，但它更应该用生命去体验。道德情感存在于情境和具体的活动中，而不

① 见拙著《中国教育周期论》，第119—120页。

② 曾钊新：《伦理十讲》，湖南教育出版社2006年版，第185—186页。

存在于理性的探讨中。与理性的探讨活动本身相伴随的是理智感。理智活动中的人与人的关系才构成一种道德情境。

与人文知识相比,科学知识更容易转化为应用能力。这是因为科学知识所涉及的真在一定的范围和条件下具有规律性和普遍性,在很大的程度上与人和人之间的关系、个人的价值观以及对待世界的态度无必然的、直接的联系。但这并不意味着掌握了科学知识就能按照科学规律办事。办事的能力同样要到生活实践中去锻炼。

由知到行的转换需要一种推动行为的力量。这种力量可以是外在的,但本质上应该是内在的。推动人的行为的内在的力量是人的情感和意志。人的情感和意志存在于具体的生活情境中,学科知识恰恰抽象掉了生活的情境,只剩下抽象的概念和推理。

情与境不可分离。情感是人对自身和周围世界的态度的体验。这个定义包括三个方面的内涵。第一,情感是一种体验,我们能感受到自己在情感状态中的喜怒哀乐。不同的情感体验还伴随着不同的生命特征,如微笑、蹙眉、心跳加快、攥紧拳头等。第二,情感总是指向具体的对象。世界上没有无缘无故的爱,也没有无缘无故的恨。这缘故就是所爱所恨的人物、事件、场景、状态。某些时候人处在一种莫名的情绪中,说不清很具体的原因,那是因为一段时期内,多种事件引起了某种心境。大多数情况下,我们的情感总是与具体的情境联系在一起。第三,情感与人对事物的态度有密切的关系。对人、对事、对物的态度多种多样,或肯定,或否定,或接受,或拒绝,或追求,或厌弃,或重视,或轻视。程度也不一样。或视如生命一般重要,或只是关心留意而已,或紧追不舍,或弃如敝屣。人对事物采取什么态度又与人的欲望、价值观念、利害关系、才能本领、性格气质等多种因素有关。“富与贵,是人之所欲也。”(《论语·里仁》)这是从欲望上说的。“不义而富且贵,于我如浮云。”(《论语·述而》)这是从价值观上说的。“不尚贤,使民不争。”(《老子》第三章)这是从利害关系上说的。知难而退还是知难而进,或与才能本领有关,或与性格气质有关,或与二者都有关。

质言之,情感是人应对周围世界的一种生命力量,它驱动人对周围世界作出积极的或消极的反应,它能调动生命的能量,促使人采取相应的行动,从而保全生命的存在,促进生命的发展,实现生命的价值。科学知识作为人认识世界和改造世界的工具性力量参与情感活动,人文知识作为人评价世界、对世界采取一定的态度的价值观念参与情感活动。二者都能在一定程度上改变人们对周围世界的态度,因而与情感活动直接相关。但人的态度不仅取决于人对周围世界的科学认识和正确的价值观念,还取决于人的欲望、所处的利害关系和性格气质等多种因素。情感的发生,态度只是内在的因素,它还要有与人发生联系的人物、事件或情境等外在的因素。情感是对所处情境采取相应的态度时体验到的生命力量。

因此,偏重于学科知识学习的教育是不完整的。学科知识是抽象掉了具体情

境的理性知识。人类知识的形成大体经过这样的过程：先有感觉经验，感觉经验作为表象存在于人的大脑里，大脑运用它的抽象能力将同类表象的个别特征去掉，只留下共相。获得了共相就是获得了事物的本质特征。然后人用一个词指称某个特定的共相。概念就这样形成了。有了概念以后，人通过认识概念之间的关系，将概念组合起来，形成一个个判断。有了作为前提的判断，运用演绎的方法，可以获得很多的判断。学科知识就是一些与某类事物相关的概念体系、定理、原理以及思维方法。从概念的形成开始，学科知识就远离了具体的情境，并且随着学科知识的展开和深入，学科知识离具体的情境就会越来越远。

正因为如此，我们有必要回到与理性知识相关的生活情境中去，让学生获得做人和做事的体验，获得生活世界的真情实感，成为一个理性的情感本体。生活情境有两种，一种是现实的生活情境，另一种是艺术化的生活情境。现实的生活情境是学生置身于其中的生活情境。学生在现实的生活情境中能亲身体验到人生的喜怒哀乐。艺术化的生活情境是文学艺术家按照各自的审美观和美的创造力加工创作的生活情境，它比现实的生活情境更能激起丰富的情感。大学课程内容选择不可忽视的重要方面是：营造一种有利于学生形成正确的生活态度，从而有利于学生获取学科知识、理解学科知识、运用学科知识的生活情境，包括现实的和艺术的生活情境。

故此，我们提出以下一些操作层面的观点。

第一，课堂教学情境化。

每一个人都在生活，每一种生活都有它的教育性：我们都是在属于自己的生活中成长和成熟的。课堂是学生的最重要的生活场所，在课堂里生活是区别学生与其他角色身份的重要方面。要让学生有丰富的生活体验，首先就要将课堂营造一个生动的生活情境。

情境是情和境的融合。境不离情，情不离境。境是具体事物所构成的一种关系，当这种关系反映出事物存在的本质特征时，此境即为道德之境、和美之境，其中有象，其中有情，其情甚真。课堂教学之境是教师和学生借助教学资料和教学设施所共同构成的、促进人性完善和自我实现的教学关系。这种关系的实质内涵是相互施予、相互接受、相互激励、相互促进、相互理解。它是一种尊师重教、爱生劝学的道德之境，也是一种发现真理、创造价值、成就人生的和美之境。在和美融洽的教学关系中，有一种浓厚的师生情谊和同学友爱。在成就人生的创造之境中，有一种人生价值被充分肯定的审美感受。总之，课堂教学之境应该是一种相互激励而不是相互拆台的关系，是一种成就人生而不是毁灭人性的关系。在爱与被爱中创造，这就是教学。

第二，师生交往生活化。

这里所说的师生交往是指课堂教学以外的师生交往。所谓生活化是相对于课

堂教学的知识化来说的。课堂上无论营造一种什么样的情境，都是为了更好地接受、理解和创造学科知识。如果没有这样的目的，我们不需要课堂。然而，读大学仅仅掌握学科知识是不够的，即使是在课堂上，也不能仅仅是为了掌握学科知识，一种美好的教学情境可以达到陶冶情操的目的。但陶冶情操仅仅依靠课堂上营造的情境是远远不够的。课堂以外的生活情境更加丰富多彩，更加真真切切。学生的生活态度、价值观、世界观更多的不是在课堂上形成的，而是在课外生活中形成的。教师不介入学生的课外生活，学生很可能在大学里仅仅增长了一些学科知识，而其他方面与没读大学的人没有多大差别。如果这样，大学教育最多只能说成功了一半儿。

我们先来看看孔子是如何与学生生活在一起的。“暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。”暮春三月，沂河的水还是凉凉的，带几个学生，到沂河里洗个澡，到祈雨的广场上吹吹风，唱着歌回家。此虽曾点之志，孔子亦与之。“颜渊死，子曰：‘噫！天丧予！天丧予！’”“颜渊死，子哭之恸。”（《论语·先进》）能继承孔子学问的颜回不幸早死，孔子哭得很伤心。《论语》中关于孔子悼死问疾，济贫扶弱的记载还有多处。最让人感动的是孔子把自己的女儿嫁给了公冶长。公冶长关在牢里，孔子认为他并没有罪，把女儿嫁给了他。这是对一个正直而无辜受到政府迫害的有志青年的道义上的声援。孔子和他的学生生活在一起，故而对学生的性格、才能了如指掌：“由也果”“赐也达”“求也艺”（《论语·雍也》），“柴也愚，参也鲁，师也辟”“师也过，商也不及”“求也退”“由也兼人”（《论语·先进》）。没有与学生长期地生活在一起，是不可能做到这样的。

成功的教育总是相似的。“牛津大学和剑桥大学在本科生与导师之间确立的人际关系，尽管可能存在种种个人的局限性，却是世界上最有效的教学关系。课堂教学的稀少，师生间每周的面谈，有时延伸至漫长假期的非正式的关系，促使学生独立自主，也使他直接受到教师的影响。”^①有谁还会想望牛津和剑桥那静悄悄的四方校园？有谁还会想望那四方校园里的茵茵草地上，师生们漫无边际的神聊？徐志摩那一轻轻的挥手，已经作别了那一片西天的云彩。

今天的大学教师，上完课就走人，一门课讲完了，学生不认识几个。吾师曾钊新先生说：“师生之间不应该只在课堂上见面，还应该在学校中见面，在宿舍中见面，在餐厅中见面，在运动场上见面。有这么多见面，才有朝夕与共、耳濡目染、耳提面命的师生融洽、教学相长的情景。”^②行文至此，我再一次回到了乌镇的月夜。吾师杜成宪先生带着我们三个博士弟子，坐在乌镇的石拱桥上，眺望那一弯浅浅的蛾眉月，想见远逝的江南，杏花雨后的深巷里，有撑着油纸伞的姑娘。

① [美] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳著：《现代大学论》，徐辉、陈晓菲译，浙江教育出版社 2001 年版，第 240 页。

② 曾钊新：《教育发现》，湖南大学出版社 2006 年版，第 120 页。

这样一份柔情和宁静，是远离课堂上的“头脑风暴”，躲进犹存远古记忆的江南小镇之后才有的。

第三，概念原理过程化。

前文讲到，在处理学科知识与课程内容的关系时，应处理好概念原理与过程方法的关系，把“非事件的课程”变成有事件的课程。也就是说，要把概念原理形成过程中所经历的种种曲折，不同科学工作者、不同科学团体对某个结论所进行的种种针锋相对的争论、冲突和斗争等加入课程内容中。概念原理形成过程中的事件是科学家从事科学研究的经验，对于只是想运用科学知识的人来说，这些经验似乎并不重要，但对于一个想从事科学研究的人来说，它比科学结论本身更加重要。

把过程讲出来是重要的，但还不够，过程化的实质是学生亲自参与概念原理的获得过程，从中获得发现和创造学科知识的体验。“思维训练没有秘诀，唯一的办法就是知识‘充电’和参与体验。参与体验是为思维活动找到激发点和活化素。”“体验如何获得？简言之就是过程参与。过程不是说教，也不是描绘，过程就是进行，就是解题，就是亲自动手。经历了过程方可有体验，才能获得第一手资料。什么叫做研究？说白了就是发动思考去不断地修正获得的体验。”^①在研究的过程中理解和掌握概念原理，体验研究过程中的复杂的思维过程，学生才能最终获得解决实际问题的真本领。

第四，节日庆典礼仪化。

西周的大学，“天子曰辟雍，诸侯曰泮宫”，辟雍和泮宫，不只是教育机构，也是国家举行重大典礼的地方。《礼记·王制》说：“天子将出征，类乎上帝，宜乎社，造乎祫，禘于所征之地。受命于祖，受成于学，出征，执有罪，反，释奠于学，以讯馘告。”《诗·颂·泮水》说：“既作泮宫，淮夷攸服。矫矫虎臣，在泮献馘。淑问如皋陶，在泮献囚。”除国家的重大典礼外，大学里还有其他礼仪活动。《礼记·学记》中说：“大学始教，皮弁祭菜，示敬道也。宵雅肄三，官其始也。入学鼓箠，孙其业也。”为什么要有礼仪活动？戴上皮帽向先圣先师献上芹菜，是为了向先圣先师表示崇敬之情，教育学生尊敬师长。演奏《诗·小雅》中的三支曲子，是为了鼓励学生好好学习，立志将来当个好官。在鼓声中打开书箱，是告诫学生严肃认真地对待学业。由此推断，在大学里举行国家祭祀和献俘等重大典礼，也是出于教育的目的。

礼仪活动之所以有重大的教育意义，是因为礼仪活动将圣人的思想情境化和情感化了。受教育者身临其境，亲感其情，在不知不觉中自然而然地被感化，而礼仪活动背后的、圣人制礼作乐的深意很可能不被一般的民众所知。不是以理服

^① 《教育发现》，第107—108页。

人，而是以情感人，这是中国古代礼教的精义。体现中华文化精神实质的礼教早已当作吃人的怪兽扼杀了。再也没有开学典礼，只有一个开学大会。再也不见皮弁祭菜、宵雅肄三，只见校长在台上作报告，学生干事教学生读《守则》。道理都懂了，但情不真，意不切，教育效果并不理想。

当今大学应该有什么样的典礼、什么样的雅乐？我不敢妄言，只能想望青青子衿、笙歌箫吹的郁郁文采。

第二节 为自由选择课程内容

为自由选择的课程内容包括创造性的活动和创造性活动中的体验。创造是有条件的，这些条件虽然不是可供选择的课程内容，但不具备这些条件我们便无从选择创造活动，所以在这一节里我们还要论及创造的条件。

一、自由与创造

前文有言，做到了能自主的人必然要追求更高的目标——自由。自主的人是继承了传统的人，而自由的人恰恰是扬弃和超越了传统的人。对传统的扬弃和超越就是创造。自由就是创造。创造得越多，传统对人的束缚就越少，人所获得的自由就越多。自由决不是简单地抛弃传统，而是在继承传统的基础上创造更符合人性要求的新生活。

中国政府已提出建设创新型国家的口号。响应这个号召，大学里也提出了建设创新型大学的口号。这无疑是鼓舞人心的。但从口号到行动之间需要冷静的思考，激情主导下的行动难免莽撞。有几个概念需要厘清，有几个观点需要说明。

先要厘清创造、创作、创新、革新、发现、发明六个概念。发明指创造新的事物或方法，犹指技术方面的发明。发现指看到或找到以前不知道的事物或规律，犹指科学方面的发现。革新是革故鼎新的意思，犹指制度方面的改革。创新是创立或创造新的事物，常指制度方面的革新和技术方面的发明。创作指创造新的作品，犹指文学艺术作品。发明、革新、创新、创作都是创造。发现不是创造，但它又是人的创造力的表现。在所有这些概念中，创造是最抽象的。在哲学层面指自然和人的本质力量的运动过程时，我们用创造一词。这些概念各有所指，因此创新型国家和创新型大学的提法多少有些缺憾。它似乎表明我们国家和我们的大学所重视的是制度和技术层面的创新，表明技术理性或工具理性的观点在我们的中心中仍然根深蒂固。也许，这只是用词方面的一时方便所带来的一点儿小小的遗憾。正像当年提出素质教育的概念一样，刚提出来就有人指出不妥，因为素质作为一个心理学概念指那些先天的、器质性的特征，说中国人素质差等于希特勒说

中国人是劣等民族。但我们把素质解释为一种受教育水平或个人修养，上述问题也就没有了。我想所谓创新型国家和创新型大学的概念其内涵并不那么狭窄，它包括制度改革、技术创新、科学发现、艺术创作、价值创新等人类创造力所及的一切方面。若如此，所谓工具理性的问题也就没有了。普通语言本是约定俗成的，科学语言本是经过研究者严格定义的，但我们这些年所形成的一些概念往往是由政治人物提出一个似是而非的词，然后御用文人硬是把它解释成某个意思，然后这个词广泛地出现在媒体上，于是这个词就这样深入人心了，想再准确定义这个词也难了。

本书是在教育哲学的层面使用创造一词的，指的是人的创造力的运动过程包括创造过程中人对自身创造力的感受和体验。这个概念把人的创造力看成是人的本质力量，它与亲和力一起共同构成人的生命力。它就是人的本性，决定着人的存在和价值。教育的目的是完善人性，包括培养人的创造力、完善人的亲和力。

有三个观点需要说明。一是创造力是在创造过程中培养起来的；二是不可忽视创造过程中的体验；三是创造力的发挥需要若干条件作为保障。下面分别加以讨论。

二、创造活动的选择

当代哲学是一种过程哲学，过程哲学是创造的哲学。当代课程观是一种过程论课程观，过程论课程观是一种创造论课程观。这不能不说是一个巨大的进步。

尽管“一切皆流”的观点在古希腊就有，但欧洲哲学的本体论还是以实在论为主导。哲学家总是对所谓永恒不变的实在感兴趣。自从笛卡儿以“我思”来证明“我在”以后，欧洲哲学的兴趣开始由本体论向认识论转变，最终的结果是对实在论和二元论的解构。现代和后现代哲学的巨大贡献在其“解构”方面。其“建构”方面的重要成就，在我看来除了胡塞尔的现象学方法外，就是怀特海的过程哲学。过程哲学的基本观点是：所有的现实存在都是一种创造性的过程。而且“怀特海不仅解构了西方思维中的实体，也批判了这种实体性思维下的现代教育，指出教育应是教人们掌握如何运用知识的艺术。在古代的学园中，哲学家们渴望传授智慧，而在今天的大学里，我们的目的却是教授各种科目。从古人向往追求神圣的智慧降低到现代人获得各个科目的书本知识，这标志着在漫长的时间里教育的失败。实体思维必然重视知识的结果，从而传授各种科目的知识成了现代教育的目的，却忽视了学生的自我创造过程。怀特海主张教育应该充满活力与生气，反对向学生灌输知识，而应引导他们自我发展。”^①表现在课程论上便是斯腾豪斯的课程开发的过程模式。斯腾豪斯认为，课程是师生在教学过程中共同创造的。

① 李世雁、曲跃厚：《论过程哲学》，载《清华大学学报》（哲学社会科学版），2004年第2期。

过程哲学和过程模式都与中国的传统教育思想相暗合。孔子教学生，总是随“际遇”而“创造”。同一个问题，不同的人来问，孔子会作出不同的回答。不同的时间来问，答案也会不一样。以往我们是从因材施教的角度来理解。如果怀特海读《论语》，他一定会认为孔子的教学符合过程哲学的精髓。如果斯腾豪斯读《论语》，他也一定会认为孔子是过程模式的最早实践者。

哲学可以抽象地谈过程，教育学则要具体地理解过程。在大学课程论中，过程是一个个教育事件、一个个创造活动。在具体的创造活动中，师生共同创造大学课程，共同获得创造力，共同提升生命的品质和价值，共同走向人性的完善。

上文谈到概念原理过程化的观点，那是从创造性地理解和掌握学科知识、在具体的情境中体验学科知识的角度说的。理解和掌握学科知识的现实目的是要创造性地运用学科知识解决现实问题，或者为学科领域增加新的知识内容，其最终目的是要培养学生的创造力。解决现实问题的能力、科学发现和发明的能力都要在创造性的活动中培养。为此我们要选择恰当的创造性活动作为大学课程内容，以培养学生的创造力。

大学里的一切活动都可以是创造性的活动，都可以作为培养大学生创造能力的课程看待。其中最主要的是读书、上课、做练习，以及审美、创作，等等。

大学是读书的地方。中小學生以听课做练习为学业，大学生则以读书做文章为学业。读书与做文章相比，又以读书为主。中国古代社会是读书人的社会，中国古代的大学严格说来就是一个读书的地方。老子和孔子肯定是读书读得很好的，但没留下多少读书的经验。其次恐怕要数朱熹，他读书读得好，而且《晦庵集》中有《读书之要》一篇，介绍了他的读书方法。兹录其要于下：

曰：“然则其用力也奈何？”曰：“循序而渐进，熟读而精思可也。”曰：“然则请问循序渐进之说。”曰：“以二书言之，则先《论》而后《孟》，通一书而后及一书。以一书言之，则其篇章文句、首尾次第亦各有序而不可乱也。量力所至，约其程课而谨守之。字求其训，句索其旨，未得乎前则不敢求其后，未通乎此则不敢志乎彼。如是循序而渐进焉，则意定理明而无疏易凌躐之患矣。是不唯读书之法，是乃操心之要，尤始学者之不可不知也。”曰：“其熟读精思者何耶？”曰：“《论语》一章不过数句，易以成诵。成诵之后反复玩味于燕闲静一之中，以须其浹洽可也。《孟子》每章或千百言，反复论辨。虽若不可涯者，然其条理疏通，语意明洁，余读而以意随之，出入往来以十百数，则其不可涯者，将可有以得之于指掌之间矣。大抵观书先须熟读，使其言皆若出于吾之口。继以精思，使其意皆若出于吾之心，然后可以有得尔。至于文义有疑，众说纷错，则亦虚心静虑，勿遽取舍于其间。先使一说自为一说，而随其意之所之以验其通塞，则其尤无义理者不待观于他说而先自屈矣。复以众说互相诘难，而求其理之所安

以考其是非，则似是而非者亦将夺于公论而无以立矣。大抵徐行却立，处静观动。如攻坚木，先其易者，而后其节目。如解乱绳，有所不通，则姑置而徐理之。此读书之法也。”

朱熹的读书法，其要点有三。第一，字字句句都要读通、读懂、读熟。现在是所谓知识爆炸的时代，不可能什么书都像这样读，但经典著作和基本教材还得这样读才行。脑子里没有几本书，学问是做不成的。第二，反复玩味，直到心领神会。读懂读熟之后，就可以有创造性的理解了。值得注意的是，朱熹所说的“精思”并不是运用逻辑思维的能力理解和批判经典并提出自己的见解。这是西方人读书的路数。朱熹所说的“精思”是虚心涵泳、切己体察，即超越时空与圣人相遇，用生命去体验圣人的智慧，将圣人的智慧转化为自己生命的内在品质，“使其言皆若出于吾之口”“使其意皆若出于吾之心”。读书的创造性正在这里，它提升了自己的内在品质，完善了自己的人格，成就了自己的人生。这样读书，也就是孔子所主张的做“为己之学”。第三，读书之法也是为人之道。现在的学生为什么会浮躁？读书走马观花，一知半解，越读越浮躁。循序渐进，熟读精思，虚心涵泳，越读越踏实，越读越沉稳。

古人读书也有像五柳先生那样读的。陶渊明《五柳先生传》云：

先生不知何许人也，亦不详其姓字，宅边有五柳树，因以为号焉。闲静少言，不慕荣利。好读书，不求甚解。每有会意，便欣然忘食。性嗜酒，家贫不能常得。亲旧知其如此，或置酒而招之。造饮辄尽，期在必醉。既醉而退，曾不吝情去留。环堵萧然，不蔽风日。短褐穿结，箪瓢屡空。晏如也。常著文章自娱，颇示己志。忘怀得失，以此自终。

五柳先生，陶渊明自况也。他“好读书，不求甚解”，不像朱熹那样字字句句都要求读懂读熟，而是随性情所至，在书中神游。“每有会意，便欣然忘食。”读到动心之处，莫不欢欣鼓舞，以至于废寝忘食。

两种人，两种读法。朱熹是理学家，以脑读书，贵在条分缕析，体察精深。陶渊明是文学家，以心读书，贵在情真意切，领悟透彻。一为理性的，一为情感的；一为精思，一为神游；一为研习，一为顿悟；一为做学问，一为养精神。理性主义者可能更喜欢前者，情感主义者可能更喜欢后者。若是文质彬彬的君子，则神龙见首不见尾，或精思，或神游，无所不可。无论怎么读，读书要读到心里去，要读出一个新的自我来。朱子和五柳先生读书，都是在做“为己之学”，自新而新民。现在很多人读书，可以用一句时髦的话来概括，叫作“获取信息。”走马观花者有之，名曰“浏览”。一目十行者有之，名曰“抓关键词”。我并不反对这样的读法，这也是一种本领，做论文时找资料的本领。但这不是我所说的创造性阅读，故而不在这里讨论。

读书之外就是上课。长期以来，我们习惯于用“听课”一词。严格说来，这个词是不够准确的。所谓听课是指听老师讲课，学生处于被动的地位，带上耳朵，记住老师讲的就行。创造性地听课严格说来不叫听课，而应该叫参与课程的开发。大学生和大学教师一样，都是课程的开发者。大学里上课，可以用“温故而知新”一句话来要求。我们到下一章讲教学方法时再作详细讨论。

读书上课之外就是做作业。大学生的作业除了习题以外，还有课题、论文和发明创造等，而且主要是后者。做习题是学生经常要做的作业。但做习题并不都是创造性活动。习题有两种，一种是为巩固课堂知识而设计的练习，另一种是为拓展课堂知识而设计的练习。做后一种练习才是创造性活动，包括运用课堂知识解决理论的或现实的难题。大学生也做习题，但做习题主要是中小學生的事，大学生的作业应以做课题、写论文、做设计、搞发明为主。总之，大学生的作业应是研究性作业。特别是研究生，更应该参与高深的研究。

至此，有一个问题不能不回答了。什么叫高深？或者说创新的程度如何界定？有没有一个客观的标准？我认为，对于学生来说，创新的程度没有客观的标准，只有主观的标准。凡是有利于提高学生创造能力的作业都是有创造性的，提高得越多，创造性越强。是否提高了学生的创造能力，要根据学生的发展水平和个性特征而定。对于一个幼儿或者智障者来说，算出“ $1+1=2$ ”就是有创造性，而对于一个数学家来说，证明“ $1+1=2$ ”才是有创造性。

因此，我们要把选择的权利交给学生，让学生选择适合个人创造潜力的、有可能完成的创造活动。如果一定要让学生去完成那些他们很难甚至不可能完成的活动，那么学生的努力只能证明自己的无能。如果一次又一次遭受这样的打击，学生原有的创造热情包括创造的潜能将因此而丧失，最终成为一个自卑和自暴自弃的人。自卑的人什么也得不到，除了痛苦。理想主义的教育是毁灭人性的教育，它蔑视个性特征，打击人的积极性，让人变得自卑和虚荣。举一个典型的例子。人人都是数学家好不好？当然好。人人都说一口流利的英语好不好？当然好。但这是不可能的。对数学和英语的高要求是导致我们国家数学和英语教育失败的一个重要原因。只要是考数学和英语，及格的总是少数，学生有一种数学恐惧症和英语恐惧症。结果是大多数学生失去了对数学和英语的兴趣，之所以还在学是因为非学不可。谁能学好他感到恐惧的东西呢？

理想主义者坚持理想的理由是：创造是艰难的，让学生自己选择创造活动，他们一定会选择不创造，或选择一些轻松的事去做。理想主义者自视很高，却以“恶毒”的眼光看别人。他们的教育思想以“性恶论”为人性预设。自由主义者主张，人性是善的，表现在人人都有创造的潜力，发挥人的创造力是人的本性所提出的内在要求。因此，只要具备创造的条件和创造的自由，人会主动地、积极地去创造。相反，如果用外在的力量逼迫人去做某种活动，即使他完全有能力做好，

他也不会情愿去做的。而且，人的创造力是有个性差异的，有些人的创造力表现在这个方面，有些人的创造力则表现在另一个方面，创造力的大小也有差别。因此，不能用统一的标准要求每一个人，要让学生自由地选择适合自己的创造活动。理想主义的错误主要是不尊重人的个性。又回到刚才的例子。我们学校有一个老师的孩子数学成绩差，考试总是不及格，特别不喜欢上数学课。这样的情况考大学肯定是没有希望的，于是像很多有钱人一样，估计在国内考不上大学就送到国外去。在美国读了几年书，数学变成了他最喜欢的课程。原因很简单：美国中小学的数学比中国的要简单得多。那孩子在美国考数学常常打 100 分，兴趣自然就提高了。更重要的是，一个被老师和同学瞧不起，经常挨骂的、因自卑而不敢正眼看人的学生，变成了一个充满自信、神采飞扬的翩翩少年。一个例子不足以证明理想主义扼杀人性，自由主义成就人才。看看西汉至南宋 1000 年的教育史吧。王夫之曾说：“唐多能臣，前有汉，后有宋，皆所不逮。”（《读通鉴论》卷二十）尽管唐多能臣的原因是多方面的，但教育毕竟是其中一个重要原因。汉代的教育持人性恶或善恶混合的观点，宋代的教育把天理与人欲对立起来，都有理想主义的倾向。这种教育希望用经典的理想教育人，所培养的人缺乏个性，虚伪懦弱。唐代的教育基本上是自由主义的，所培养的人生龙活虎，个性鲜明，因而能臣辈出。

但自由主义的教育也是有缺点的。从学生的角度来说，创新的程度没有客观的标准，只有主观的标准。但对于学校和社会来说，是否有创造性，创造的程度有多高，是有客观标准或者统一的外在规定的。对学生来说，个人没有的就是新的。但对学校和社会来说，学校没有的才是新的，社会没有的才是新的。所以有所谓学校领先、中国领先和世界领先之说。学校要发展，就要超越学校已有的成就。国家也是如此。离开了学生，学校是不存在的，所谓超越学校已有的成就，在很大的程度上就是新一届的学生超过往届学生。所以学校对它的学生有一个总体水平的要求，而且这种要求是不断提高的。真正的理想主义是充分考虑到社会的需要，用理想社会的要求来要求个人。当社会生活变得并不理想的时候，理想主义就会产生。人类在追求社会理想的过程中创造了许多集体主义和个人牺牲精神的美丽动人的故事。人类社会也在追求社会理想的过程中不断地发展。

物生有两，有个人就有社会，有社会就有个人。当我们的价值选择面对个人本位与社会本位的矛盾时，中庸思想是指导我们解决问题的最好的哲学。学生在作出选择时，既要考虑到个性的特征，也要考虑到学校的要求。学校在提出要求时，既要根据学校的发展水平提出适当的标准，也要给学生留下宽阔的选择空间。学生的选择和学校的要求都要有一个限度。限度在哪里？限度应该在心中。中庸思想基于伟大的爱。“致中和，天地位焉，万物育焉。”天地位焉，就是让天地万物处在各自本有的位置，保持本有的特性。唯有如此，万物才能自由地生长发育。

把个人或社会的意志强加到他人或他物上，都会构成对他人和他物的伤害。大部分学生把 40% 以上的时间花在学外语上，仍然只能勉强及格，这样的外语教育说它是整人的教育、没有爱心的教育一点儿也不过分。大学生要学外语，但要求一定要降低。低到什么程度呢？低到大部分学生听听课就能及格的程度就行了。外语真有那么重要，真有必须花掉 40% 以上的宝贵的大学学习时间那么重要，我们的外语水平早就应该非常高了。

读书、听课、做作业是学生的正业。正业之外，学生还有自己的闲暇生活。我们提出闲暇生活艺术化的观点。从创造性活动的角度来理解艺术化的闲暇生活，无外乎审美活动和艺术创作活动。

亚里士多德认为，教育就是要教人学会过闲暇生活。英国的绅士教育也是要教那些贵族过一种优雅的闲暇生活。贵族就是有闲阶级，有闲阶级的日子过得好不好，就看闲暇生活过得好不好。闲暇生活是一种什么样的生活？闲暇生活是一种人文的、优雅的、有修养的绅士生活。资产阶级革命以后，欧洲没有贵族了，但欧洲的大学教育始终坚持人文主义的传统，即使在科学主义盛行的时代，也有人大声地为人文教育呼号，并且很少出现极端的科学主义。这是因为资产阶级只是要推翻封建贵族的统治，并不是想彻底地抛弃贵族的生活。

其实中国也一样，中国原本也是有贵族的，到秦以后才没有贵族。战国以前的君子教育就是贵族教育，君子也是有闲阶级。西周的君子教育明确地分为“正业”与“居学”。《学记》云：“大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。”“正业”是与爵位、官职、身份有关的、在学校里讲习的学问。“居学”则是闲居在家时所修习的学问和技艺。《诗》《书》《礼》《乐》等经书的学习是正业，礼、乐、射、御、书、数等技艺的操练和把玩是居学。秦以后没有了贵族，但读书人仍以君子相称。他们仍保持着西周的传统，以六经为正业，以琴、棋、书、画为居学。魏晋至隋唐的知识分子甚至不务正业，专心于艺能，过着闲散的、艺术化、优游自在的生活。

半个多世纪以来，琴棋书画等读书人在闲暇的时间表达闲情逸志的艺术被视为封建社会才子佳人的玩意儿，或者是小资产阶级情调。渐渐地，“游于艺”的人越来越少了。现在的知识分子都忙着“务正业”，很少有人还有闲心操弄琴棋书画了。每天的工作只有 8 小时，每周有两天的休假。业余时间干什么呢？干不读书也能干的事情——看电视、搓麻将、洗脚按摩、猜拳喝酒。搓麻将没什么意思，要来一点儿刺激的。按摩没什么意思，要来一点儿刺激的。越是有钱的，刺激也要更大的。

没有“居学”的大学教育是一种罪恶。它把有利于赚钱的学科知识教给学生，让他们赚更多的钱却不知道如何花钱，心灵无处安顿，在糜烂的生活中沉沦下去。有“居学”的大学教育是为艺术化的人生做准备的博雅教育，其所培养的学生既

能在创造性的职业生活中获得成就感，又能在艺术化的闲暇生活中获得幸福感和美感。

谁能把大学生从电子游戏厅请到琴棋书画室来，谁就是中国高等教育的第一大功臣。

什么时候人们愿意称大学生为文人和才子，中国的大学就称得上真正的大学了。

三、创造的体验

过程哲学是一种强调当代体验的哲学。怀特海所理解的过程是外在客观际遇和内在主观体验的统一。过程体现为体验，即领悟和感受。这个见解是深刻的，人的存在因创造过程中的体验而得到了自我确证，在这个意义上，创造就是存在者的存在。创造过程的体验确证了人的存在和存在的价值，因而是创造活动的持续动力。与创造相关的体验可分为两类，一类是与创造过程相伴随的理智感，另一类是与创造的结果相关联的幸福感、美感和自由感。

理智感是人们在认识自然界的物质和现象或寻找自然规律的物化形式的智力活动中产生的情感体验。它伴随着智力活动的全过程，驱策人们去解开纷繁复杂的自然和人类社会之谜，探求隐藏于事物内部的规律，确立生活的意义和价值。

当人们遇到不可理解的自然现象，产生惊异的情感的时候，才开始探索自然的积极的思维活动。伟大的波兰科学家哥白尼曾说他对天文的深思，产生于“不可思议的情感的高潮和鼓舞”。他的这种情感是在观察和发现天体的奇妙的时候体验到的，从而促使他潜心研究，终于创立了日心说。对人生和社会的探讨则始于对人生的困惑和对社会的不满或者说始于对比现实生活更美好的生活的向往，这是我们每一个人都能体验得到的。但课堂教学往往遵循着与科学发现和理论创新过程相反的道路。首先从概念入手，再生发出一系列定义和命题，然后推导出某个结论。那种最初推动科学家和思想家从事某项研究的惊奇感和人生困惑就难以在教学过程产生了。在传授已有知识的过程中培养科学发现和理论创新的好奇心和惊奇感就要把学生带到科学家和思想家们得出结论之前最初的思维状态和情感状态中。为此，教师有必要了解学术史上发现和创造之初的情境和情感体验。有些发现和创造，后人难以分享到科学家和理论家们最初的那一份惊奇了。这就需要教师发挥想象力，设想发现和创造之初的情境。

与惊奇感和人生困惑相伴而生的是怀疑感。创造是在已有的知识体系的基础上进行的，发明、发现和创造或补充新的知识，使原有的知识体系更加完善，或否定原有的知识体系，创建新的理论体系。怀疑感是在实验事实或理论推导的结果与传统理论发生矛盾时产生的体验。它是创造新的理论的契机和逻辑起点。在产生怀疑感的时候坚信新发现的现象和实验事实或推导结果，大胆扬弃传统理论，

怀疑感便上升为怀疑精神，它激励科学家和思想家们抓住契机，开始艰难的求证，创造新的理论。怀疑感是在揭示矛盾的过程中培养起来的。伽利略从亚里士多德物体下落的速度与物体的质量成正比的判断中推导出两个自相矛盾的结论，对1000多年里无人怀疑的“真理”产生了怀疑，经过反复的实验，创立了自由落体定理。学术思想史上新的发现和创新大都是从怀疑开始的。但在传授已有知识的时候，科学家和思想家们创立这些知识之初所发现的与传统理论相矛盾的实验事实和推导结果被淹没在严密的思想体系之中了，学生难以体会到科学家和思想家们最初的那一份怀疑感。理论的大厦似乎只要用概念的砖石去堆砌，科学家和思想家摧毁旧的大厦的勇气和建立新的大厦的决心与信心难以溶入学生的血液中。培养怀疑的情感就要揭示矛盾，不仅要揭示已经解决的矛盾，而且还要揭示现有知识体系中的矛盾和缺陷。后者更加重要。许多科学家奋斗终身的就是解决老师留下的难题。陈景润读中学时，一位曾经是清华大学航空系主任的数学老师在课堂上介绍了200多年来无人能证明的哥德巴赫猜想，此后陈景润把毕生的心血倾注于这道难题，并取得了举世瞩目的成就。

怀疑仅仅是创造新理论的起点，新理论的诞生还必须具有追求真理的献身精神和坚韧不拔的意志力。只有那些对真理一往情深的人，才有可能克服在崎岖的小路上艰难跋涉的孤独感和焦虑感，最终达到光辉的顶点。任何一种情感的产生都是以人的需要为中介的，热爱真理的情感以探索真理的无穷欲望为中介。爱因斯坦在给一封询问他从事科学研究的动机的来信写的回信中说：“我从事科学研究完全是出于一种不可遏止的想要探索大自然奥秘的欲望，别无其他的动机。”^①人的本质是创造，最大限度地展现创造力是人性的充分体现。探索大自然奥秘的欲望就是渴求人的创造力得到充分的体现，以成就理想的人生。

首先，在大学教育中要激发学生探索自然和人类社会的热情。当自然和社会的力量与人的理性相抗衡的时候，人的创造热情就会被激发。自然的力量即客观存在的规律性，而规律性即一种必然的运动形式或运动过程，也就是一种能量的存在状态。当人的理性能力还不足以对抗自然力，不足以揭示自然规律的时候，人便寻求造物主的保护。其实质是屈从于自然的伟力。要以理性的力量对抗自然力，就必须在个体生命中注入理性的力量。少年儿童大都有过当科学家的理想，但真正成为科学家的是那些掌握了科学知识的人。因此激发热情的根本途径是传授知识。对人和人类社会的探索也是如此，只是挑战人的理性的力量不一定以规律的形式存在而往往是以难以解答的人生的困惑和社会问题的形式存在。

其次，要让学生在情感上真切地体验到创造的艰辛，并在不断地肯定学生的创造力的过程中增强克服焦虑感的情感力量。大多数学生都曾有过发明创造的热

① 《爱因斯坦谈人生》，第23页。

情，而对发明创造一往情深的人并不多。原因是热情被激发时，自然和社会的力量与个体的理性能力都没有充分地展现，而人的主体性意识中有过高地估计自己的倾向，教学过程又往往强化了这种倾向。大学教育有这样一个缺陷：教师对每堂课作了精心的设计，学生难以真切地感受到科学研究的艰辛，而只是被动地接受知识。科学家曾经艰难求证的一道难题，到了课堂上变得简单起来，教师对推导过程和推导结果早已成竹在胸，教学过程中没有积极的创造性的思维活动，因而也没有相应的情感发生，更谈不上对学生的情绪感染了。因此，我们提倡在教学过程中教师和学生用讨论的方式共同解答没有现成答案的难题，也就是说教学内容要到课堂上去创造，这样做才能让学生真正体验到什么叫创造。这样做是师生理性能力对理论问题的共同挑战。“山重水复”时师生一同疑虑和焦躁；“柳暗花明”时师生一同欣喜和欢笑。在这个过程中，教师既是创造者，又是指导者和评价者。前者教师与学生处在平等的地位，体现了科学研究的自由精神。后两者体现出教师角色的独特性，它要求教师的能力高于学生。在学生几乎要被焦虑摧毁自信心的时候，教师为学生指点迷津；在学生哪怕只是展现了微小的创造力的时候，教师给予学生肯定，以增强每一个学生的自信心。

创造过程中体验是理智感，对创造成果，包括阶段性成果的体验则是幸福的、美的和自由的感受。理智感、自由感、幸福感和美感是亲和力的实质内涵，与创造力一起共同构成人的生命。当真理在创造性的活动中被发现的时候，随之而来的是人生价值被肯定的无限喜悦和幸福。当真理在人所创造的对象中感性地显现出来并被创造者所观照到的时候，观照者的心中体验到的是直觉到本质的美感。这时，真善美在情感体验方式上完美地统一在一起。

生命的存在总要依赖某种力量。创造力是内在的生命力，金钱、权力、名誉、恩荫等都是外在的力量。创造并体验着创造，人就这样依赖自身的生命力真实地存在于世界。争权夺利、倚靠父母和他人，人必将在虚伪的幻境和谎言中堕落下去。真正的幸福、自由和美感来自于创造和创造的对象，金钱、权力、名誉和恩荫只能带来虚荣和傲慢。

20 世纪 80 年代有一首流行歌曲，叫《幸福在哪里》。歌中唱道：“幸福在哪里？朋友告诉你。它不在柳荫下，也不在温室里。它在辛勤的工作中，它在艰苦的劳动里。”歌中对什么是幸福作了很肯定的回答。

但要拿这个问题去问伦理学家，一定会把他们难倒。西方伦理学家对幸福的定义五花八门。有人说：“拥有最多的东西，把它们保持到临终的那一天，然后又安乐死去的人，……才能给他们加上幸福的头衔”；而有人却说：“给人幸福的不是身体上的好处，也不是财富，而是正直和谨慎”。有人说：“人类的幸福，决不在于身体上的快乐”；而有人却说，“幸福是连续的快乐”。有人说：“幸福是离开尘世，

进入天国”；而有人却说：“一个人的幸福即在于他能够保持他自己的存在”。^①

中国人的幸福观最早见于《尚书·洪范》：“向用五福，威用六极。”“五福：一曰寿，二曰富，三曰康宁，四曰攸好德，五曰考终命。六极：一曰凶、短、折，二曰疾，三曰忧，四曰贫，五曰恶，六曰弱。”这是说，构成幸福的要素有五个：长寿、富足、健康平安、爱好美德、寿终正寝。成为不幸的因素有六个：短命、疾病、忧愁、贫穷、丑陋、懦弱。这一经典的论述成为了普通中国人世俗的追求。过年过节，很多人家都要贴上五只红红的大蝙蝠，以祈“五福临门”。当然，中国古代也有高尚的幸福观。儒家持道德幸福论，即追求安贫乐道的“孔颜之乐”。道家持自然幸福论，即追求简朴自然的恬淡生活。

我觉得还是歌里唱得好：幸福在辛勤的工作中，幸福在艰苦的劳动里。用文气一些的语言表达，就是幸福存在于创造性的活动中。当人在创造性的活动中取得成就，感觉到人生的价值得到了肯定的时候，就会体验到一种持续而稳定的幸福感。这与《尚书·洪范》中的“五福”和“六极”并不矛盾。《尚书·洪范》所说的是生命所偶遇的几种好的和不好的现实状况，在生命之流中，这些际遇似乎是偶然的。因其偶然性，也就有人把它归究于天命。其实在人生际遇的背后是有必然性的，而且这种必然性并非天命，而是由人自己所创造的。人所创造的不仅是外在的事物，而且还有内在的生命力量。人在创造性的活动中创造了他自己。有了生命的力量，人就能趋利避害，得“五福”而远“六极”。创造力是生命的本体，“五福”“六极”是生命的际遇。

为什么现代人不幸福？因为现代人的生活被科学技术和制度法规设计好了，而所有的设计又被政治家和商人掌控和操弄着。人被人的造物所控制，因而丧失了人的创造本性，这叫人的异化。比如爱情的表达，这是最能体现人智慧的活动，也是人最想在对方面前表达自己智慧的活动。古人往往用诗歌来表达爱情。文人就写诗，不会写的就唱歌。诗歌可以展开无限的想象力。天天盼望丈夫回家，可是“过尽千帆皆不是，斜晖脉脉水悠悠”。丈夫回不来，盼望有一封家书，可是“鸿雁长飞光不度，鱼龙潜跃水成纹”。人也不回，信也不到，所以“悔教夫婿觅封侯”。后悔是没有用的，还得积极地想办法，所以“打起黄莺儿，莫叫枝上啼”，希望梦里与丈夫相见。老百姓不会写诗，就与情人对歌。二老喜欢翠翠，在月夜里爬到山崖上对着对岸翠翠的小屋唱了一整夜的情歌。翠翠呢，她梦见对岸的山崖上阳雀儿叫了一晚上。爷爷呢，他听着二老的情歌，整夜没合眼，心里想着翠翠的母亲；他舍不得翠翠，没有把她叫醒。这是沈从文先生《边城》里的故事。后来有了电话，不必再想象鸿雁传书了。尽管口语不费推敲之力，总比书面语粗俗，但毕竟还是自己说出来的，有时还能说出几句有智慧的俏皮话来。现在好

① 冯俊科：《西方幸福论》，吉林人民出版社1992年版，第1—2页。

了，有了手机短信，表达各种意义的短信都可从网上下载，发短信的人所要做的事就是上网和按键。节日里总要收到几条一模一样的短信。看到同样的短信，浓浓的问候之情一下子淡了许多。有一则新闻让我惊悚：动物园里的老虎得了风湿关节炎。我不是因为同情老虎才惊悚的，而是担心现代人不再动脑筋，久而久之会变成白痴。

人的幸福有其必然性，但有必然就有偶然。二老的情歌是边城里唱得最好的，翠翠也喜欢二老，但两人就是没有结合。这是缘分。颜回“三月不违仁”“好学”“不二过”，箪食瓢饮不改其乐，然而不幸早死。这是天命。“不义而富且贵”者有之，而“君子固穷”。这是命运。什么是真正的不幸？人力所无法改变的偶然性际遇是人真正的不幸。生于乱世是不幸的，“出生入死。生之徒，十有三。死之徒，十有三。人之生，动之于死地，亦十有三。”（《老子》第五十章）这是老子说的，意思是：出世为生，入地为死；在乱世中，苟且偷生的十分之三，死于非命的十分之三，在生死的边沿挣扎的十分之三。老子哀生民之不幸，呼唤真朴的生活。

幸福是人创造的，但人也可能遭遇非人力可为的偶然的不幸。正因为如此，儒家发展了一种中庸的处世哲学，既讲“事在人为”，又讲“听天由命”，合起来便是“尽人事而听天命”。人要积极地去创造，经过努力而因偶然的际遇得不到幸福，则安之若命。这样的人生是积极的人生，也是豁达的人生。

大学是研究高深学问的地方，是人获得创造力的地方，因而也是给人带来幸福的地方。创造做研究的氛围，提供做研究的条件，让学生在大学里自由地创造，在创造中体验幸福，这是大学唯一的使命。改变大学研究高深学问的性质，把大学变成为政治服务、为经济服务的机构，这是大学的不幸。这并不是说大学没有服务社会的功能。当政治清明、经济发展、社会处于治世的时候，大学因其创造力和创造的成果自然地服务于社会。但当政治黑暗、民生凋敝的时候，如果大学没有独立研究社会的可能，就无法承担起社会批判的责任，而成为政治斗争的工具。这时，最不幸的是生活在大学里的人。充满创造力的大学师生像雄狮一样被禁锢在牢笼里，英雄无用武之地，伟大的创造力得不到发挥，聪明的才智得不到展现，这是人生最大的不幸。大学要能始终给师生带来幸福，就应该是象牙塔，就应该是自治的、独立的集团，它以创造为唯一使命，在创造中成就人才，在成就人才的过程中创造幸福。

创造的成就让人体验到幸福，对创造物的观照让人获得美感。

呼吁人文与科技两种文化融合的斯诺说：“一个人在科学的实际活动中作出一种发现时，不管这种发现是多么地微不足道，他也不能不意识到美。这种美的满足的主观经验，似乎与写一首诗或一篇小说或作一支曲子所感觉得到的满足是完全一样的。”“科学活动的结果，即科学工作的实际结尾部分，都有一种美学价值。”

①斯诺本人既是科学家，又是作家；既懂得科学，又懂得美学。他说的话是以内心的感受为根据的。

斯诺的话也是可以得到证明的。哲学家们对美的本质的认识告诉我们，无论是科学的还是人文的，我们都能在创造的对象中观照到美，获得审美的体验。

对美的本质的认识就像对幸福的本质的认识一样，一千个美学家就有一千个关于美的定义。对于我们日常所感知的事物，要说清楚它们的本质却是一件很难的事情。所以我们需要哲学家，哲学家就是解答没有答案的问题的人。但这并不意味着哲学家所提出的答案毫无意义；恰恰相反，哲学是智慧之学，哲学家对事物本质的认识是人类智慧所及的一种最有可能为真的理解或者一种最有利于人的存在和发展的规定，其意义在于开启我们的智慧，有助于我们自己正确地认识事物的本质。在各种各样的美的定义中，我觉得这样一些定义能开启我们的智慧。

康德认为，美是对象合目的性的形式。人是目的，人的创造物只有当它具有合目的性的形式的时候才是美的。康德关于美的定义提醒我们，科学技术不应该仅仅是合规律的，它同时应该也是合目的的。也就是说，科学技术应该是为了人的，应该是善的。这样，科学技术才会是美的。作为人的异己力量而存在的科学技术不但不美，反而有着狰狞的面孔，让人望而生畏。

黑格尔认为，美是理念的感性显现。大学是研究高深学问的地方，所谓研究高深学问就是认识隐藏于事物背后的理念，或者说就是认识美的本质。但理念本身并不是美的，只有当理念感性地显现出来的时候，显现理念的感性形式才是美的。凭借具体的或想象的形式去理解人所创造或发现的理念，我们便能发现美并获得美感。发现理念，感性地显现理念，都是创造性的活动。

狄德罗认为，美是关系。人的创造物是美的，美在创造物本身的内在结构，美在创造物与创造物之间的相互联系，美在人与所创造的对象之间的契合和依存。当一种简洁的形式显现出复杂的联系时，这种形式便是美的。创造意味着建立事物之间的联系，或者找出事物之间的联系。创造就是创造美、发现美。

车尔尼雪夫斯基认为，美是生活。创造，从本质上讲是一种生活，而不是概念的演绎。将创造理解为一种生活，创造就是美的；将创造理解为概念的演绎，创造就是一个概念而已。将创造理解为生活意味着创造是人的创造，有艰难困苦，有喜怒哀乐。人的创造性的生活是美的，而计算机的计算，哪怕是最复杂的计算，也仅仅是计算而已。

马克思认为，美是人的本质力量的对象化。关于人的本质力量，朱光潜先生理解为主观意识、愿望、想象、情感和意志，李泽厚先生理解为人类总体的社会历史实践的创造性力量。我认为，人的本质力量即人性的力量，包括亲和力

① 《两种文化》，第 208 页。

和创造力,前者如朱光潜先生所言,后者大体如李泽厚先生所言。与李泽厚先生不同的是,我认为创造力在本质上是个体的生命力,即使它不能脱离人类总体的社会历史实践。美是人的完善的和完整的生命力的感性形式,亦即被教化和自我完善的人性的感性形式。教育是完善人性的活动,也就是创造美好人生的活动。

斯诺的话还可以得到其他同行的支持。美感直觉不仅是与科学研究活动相伴随的一种美好的体验,而且具有发现真理的方法论意义。

据徐纪敏先生的研究,“西方科学美学思想很早就注意到科学理论创造和科学理论欣赏中的美感直觉问题。毕达哥拉斯直觉地感到宇宙美与数的和谐有关。培根认为美感直觉具有一种方法论的意义。伽利略科学研究的风格,就是他惊人的美感直觉能力。笛卡儿直觉地感到几何与代数及逻辑学应当能够统一起来,由此创建了解析几何这门新兴科学。近代和现代自然科学家,百分之七十以上的人承认在科学研究中有美感直觉”。^①爱因斯坦认为,科学与艺术是相通的。他说:“当这个世界不再能满足我们的愿望,当我们以自由人的身份对这个世界进行探索和观察的时候,我们就进入了艺术和科学的领域。如果用逻辑的语言来描绘所见所闻的感受,那么我们所从事的就是科学。如果传达给我们的印象所假借的方式不能为理智所接受,而只能为直觉所领悟,那么我们所从事的便是艺术。这两者有一个共同之处,那就是对于超个人利害关系和意志的事物的热爱与献身精神。”^②科学和艺术的区别仅仅在思维方式上,在其他主要的方面都是相通的。爱因斯坦从事科学研究,当发现宇宙的宏大结构及其和谐的秩序的时候,在他的心中产生了一种“对宇宙中无限高明的精神所怀有的一种五体投地的崇拜心情。”他说,“我在大自然里所发现的只是一种宏伟壮观的结构,对于这种结构现在人们的了解还很不完善,这种结构会使任何一个勤于思考的人感到‘谦卑’。这是一种地道的宗教情感,而与神秘主义毫不相干。”^③他还说:“我信仰斯宾诺莎的那个在存在事物的有秩序的和谐中显现出来的上帝,而不信仰那个与人类命运和行为有牵累的上帝。”徐纪敏先生认为,“这实际是科学美学所信奉的上帝,而不是梵蒂冈的上帝。爱因斯坦称它为宇宙宗教感情。具有这种科学美学理想的人,或者说具有这种宗教感情的人,他们可以感觉到自然界和思维世界显现出一种崇高庄严和不可思议的秩序,他们把整个宇宙作为具有审美意义的整体来体验。”^④

大学是发现美和创造美的地方,因而也是让人获得审美体验的地方。但这并不意味着大学在选择了创造性活动的同时也选择了创造中的审美体验。

依照黑格尔的定义,美是理念的感性显现。理念在其不同的发展阶段表现为

① 徐纪敏:《科学美学思想史》,湖南人民出版社1987年版,第15页。

② 《爱因斯坦谈人生》,第39页。

③ 《爱因斯坦谈人生》,第41、58页。

④ 《科学美学思想史》,第586页。

不同的形式。在逻辑发展阶段，理念自我发展，自我完善。在自然的发展阶段，理念才以感性的形式出现，表现为自然事物。在精神的发展阶段，理念以个人意识和社会意识的形式出现，是纯粹概念与自然的统一。在精神阶段，理念经由主观精神、客观精神最后上升到绝对精神。我们不必纠缠在黑格尔的哲学体系中，但有两点值得注意。第一，无论作唯物的理解还是作唯心的理解，理念是可以独立地以抽象的形式存在的。当理念以抽象的形式存在的时候，它并非是美的。第二，再抽象的理念，也有其感性的存在形式，都能感性地显现出来。只有当理念感性地显现出来的时候，它才是美的。因此，纯粹地演绎科学概念的研究活动中是没有所谓审美活动的。只有在直觉到科学概念的感性形式时，美感才会产生。

理念有三种感性显现形式：自然美、社会美和艺术美。这三种形式也是人的生命力的三种对象化形式。很显然，我这样理解美是在调和黑格尔和马克思。最难调和的地方在自然美。调和不是硬拉在一起，而是要有所损益，有所创造。在自然美的问题上，黑格尔认为先有一个理念的逻辑发展阶段，然后在自然的发展阶段理念才感性地显现出来。其实将黑格尔的客观唯心主义的逻辑的发展阶段去掉，自然美同样是理念的感性显现。这理念就是自然的伟大创造力。“天之道曰生”，大自然生生不息的伟大创造力就是“天之道”。自然美是什么？自然美就是大自然的鬼斧神工的杰作，就是所谓天然。用哲学的语言来说，自然美是显现出自然之伟力的自然之物。那么，人的本质力量，或者说人的生命力又是如何对象化为自然美的呢？人首先是自然进化的产物，而后才是社会文化心理结构的积淀。作为自然界中的灵长，人是自然界中进化得最完善的，其突出的标志是人具有反思的能力。如果把柏拉图的回忆和黑格尔的反思理解为人对其自身自然进化过程的无意识和有意识的回忆和反思^①，那么，人对其无意识的进化阶段的自然的本质力量有一种直觉的能力。人以其自然进化所形成的直觉能力直觉到自然之物所显现的自然的本质力量，这就是人的本质力量的对象化。简单地说，若将人视为反映着“大宇宙”的“小宇宙”，显现自然伟力的自然美也就是显现人的本质力量的自然美。中国的传统哲学最容易接受这种思想，老子的“道生万物”，汉儒的“天人感应”，理学家的“月印万川”，讲的都是人与自然的相通性。显现于自然之物的大自然的伟力具有纯客观性。经由审美活动对象化为自然之物的人的生命力具有主客观的统一性。

一般说来，每个人都能直觉到的自然美仅仅是自然的伟力和生机或者是最简洁的对称与和谐。因为这些最一般的本质大体说来是人人都具有的，只要人存在着，就有生命的力量在，生命的机体就保持着最基本的协调。但大自然的伟力和生机背后的宏大和精巧的结构、各种复杂而又有序的关系以及自然之物的运动法则，则不是人人都能够直觉得到的。理念世界深隐在感性表象的背后，人的直觉

① 人与自然作为一对范畴是相互反映的。

难以达到。人的感性直觉能力难以达到的地方，正是人的理性大显身手的地方。科学和哲学所要探讨的是深隐于表象背后的理念。科学家由于能洞察到表象背后理念的丰富性，从理论上讲要比一般人更能欣赏到自然美。但由于理论思维与感性直觉是两回事，沉溺于逻辑论证的人很有可能对一般人就能直觉到的自然美也视而不见，更不用说从表象中直觉到那些只有从事过专门研究的人才能理解的理念。这大概就是只有约百分之七十的近代和现代科学家承认在科学研究中有美感直觉的原因。

因此，在创造性的科学研究中体验自然美还需要审美能力的训练。在科学研究和学习的过程中，我们不仅要选择科学的创造活动，而且还要选择对自然之物的审美体验；不仅要培养逻辑的思维能力，而且还要培养审美的直觉能力。谁能想象一千亿颗恒星的无限宇宙？谁能直觉到弯曲的时空？谁能形象地理解粒子的运动？爱因斯坦一定是能的，而且也这样做了。因此在他的心中有一种对于宏大的宇宙结构的宗教情感是不足为奇的。

科学的技术化以及技术在生产中的应用也是理念的感性显现或人的本质力量的对象化。从本质上讲，运用科学技术的生产活动及其产品都是美的。但有一点值得注意，为人所用的技术并非只涉及纯粹的技术，它同时涉及人文精神和社会关系。如果技术设计和生产活动中只从纯粹的技术的角度考虑问题，技术设计和生产活动哪怕严格遵循了科学的规律，也必定会因其反人文性和反社会性而变得丑陋。因此严格地说，我们应该这样下定义：美是合规律和合目的的理念的感性显现，或者说美是人的亲和力和创造力的对象化。一句话，美是真与善的感性形式。因此，技术教育中如果没有人文教育和艺术教育，教师和学生是体验不到美的，因而也创造不出真正的美。

至于社会美和艺术美就很好理解了。当我们把人文理想和社会理想人性化和社会化时，我们便能从完善人性和改造社会的成就中获得美感。当我们把人文理想和社会理想艺术化时，我们便能从艺术作品中获得美感。离开人性完善和社会改造、离开艺术创作和欣赏的人文知识与社会知识的学习及研究是没有美感的活动，这种活动的价值仅仅在于丰富人的理性知识。为什么当今某些研究伦理学和做思想品德教育工作的教师自己的道德水平比普通老百姓的还要差？为什么培养了许许多多管理人才的大学自身却管理不善？这大概是因为大学所关心的是理念本身，而不是理念的感性显现。科学的理念即使没有找到合目的的形式，它仍然要合规律的真理。道德的理念如果没有找到合目的的形式，它便什么也不是。

如何让学生在创造性的活动中获得审美体验也许是当今教育的一个最重要的问题，这个问题解决了，我们的生活才是合目的的。

合目的的生活是自由的生活。一旦人获得了真正的自由，他便是幸福的，他的人生便是艺术化的审美的人生。在这个意义上，我们完全可以说，幸福就是自

由，美就是自由的形式。在创造性的活动中人生的价值得到了肯定，我们因而感到幸福。在创造的对象中我们观照到了人的本质力量，我们因而获得美感。在创造中我们不仅创造了外在的物质对象，而且创造了我们自身的创造力，因而我们感到有了更大的自由。同一个创造，从价值论的角度看，我们获得的是幸福；从认识论的角度看，我们获得的是美感；从本体论的角度看，我们获得的是自由。大学教育的第二个目标是自由，以自由为目标也就是要铸造一个有创造力的情感本体——我们的目标不仅是培养创造力，而且还要培养对于创造性活动及其成果的体验能力。

为了达到自由的目标，我们选择创造性的活动。因为创造得越多，限制人的外在力量的改变就越大，人所获得的自由就越多。然而，在复杂的社会关系中，人在创造性活动中所获得的自由，却常常被政治权力所剥夺。又由于自由被剥夺，人的创造力也被扼杀。在这种情况下教育不但不能成为完善人性的活动，反而成了扭曲人性的罪魁祸首。因此，只有首先获得创造的保障，大学里的自由教育才是可能的。

四、创造的保障

创造既然是一个过程，一种际遇，它也就必然是一种复杂的关系。也就是说，人的创造力既是由内在的生命力所规定的，也是由外在的客观条件所规定的。

不破不立。所谓创造，从消极的角度看，就是对现实的否定，对传统的扬弃，它必然造成理想与现实、新潮与传统的矛盾和对立。

因此，需要和谐与宽容。和谐是创新与守成的协调、理想与现实的平衡、新潮与传统的共处。宽容是创新与守成、理想与现实、新潮与传统的相互包容。新的厌弃和排斥旧的，旧的厌弃和排斥新的，都是不和谐、不宽容的表现。

宽容是一种精神，和谐是宽容精神所创造的一种境界。宽即宽阔，容即包容，宽容就是以宽阔的胸怀包容自己所不喜欢、不认同，甚至有可能伤害自己的人物、事件、思想、观念等。自己喜欢和认同的，对自己有利的东西，接受还来不及，不存在宽容和不宽容的问题。宽容的胸怀来自人自身生命的力量，包括亲和力和创造力。有创造力的人相信自己凭借自己的力量能满足自己的需要，因而对可能伤害自己的人和事有足够的防卫能力，故而并不担心可能的伤害会变成现实。但仅有创造力是不够的，还要有亲和力。如果贪心不足，凡是妨碍自己利益的对象都会引起人的警惕和防范。亲和力是一种爱的力量，是将心比心、推己及人的道德的力量。总之，宽容是建立在自信心和爱心的基础上的，是强大的生命力量的一种表现。宽容是才干与仁慈的结合，狭隘是无能与自私的表现。房龙说，不宽容是“无知的暴虐”。^①套用房龙的说法，宽容是智者的仁慈。因此，宽容既是创造的

① [美]房龙著：《宽容》，连卫、靳翠微译，三联书店 1985 年版，第一章。

保障，又是创造的结果，也就是说，创造的保障要靠人的创造力来创造。说它是一种外在的创造的条件，是从个人与社会的关系上说的。大学是完善人的生命力的地方，也就是培养宽容精神的地方。如果社会对大学的创造还不够宽容，那不完全是社会的错，而是大学自身的责任。大学，作为一个国家最有创造力的地方，它的使命是本着对社会的宽容精神创造一个越来越具有宽容精神的社会。

但并不是说把一切责任推给大学就够了。在创新与守旧、理想与现实、新潮与传统的矛盾中，不宽容的往往是现实的、传统的、守旧的力量。因此，《大英百科全书》给宽容下的定义是：“宽容：容许别人有行动和判断的自由，对不同于自己或传统观点的见解的耐心公正的容忍。”这与上文的定义有所不同，它特别指出宽容是对不同于传统观点的见解的容忍。在我看来，宽容是新旧事物的相互包容。这也许是我看到了许多新事物不能包容旧事物的淋漓鲜血和惨痛教训以后的感想。但若从整个人类历史的视野来看，不宽容的主要还是旧的传统。因此，《大英百科全书》的定义也许更为准确。旧的传统为什么总是不能包容新生的事物？房龙说得好，不宽容是无知的暴虐。真正代表人类社会发展方向的新生事物是人的创造力的最新的成就，只有那些具有伟大的创造力和深刻的理解力的人才能真正完整地接受新生事物。排斥新生事物是因为不能理解、掌握和运用新生事物。不仅如此，在无知的暴虐的背后还有更深的人性的原因。不宽容的人不仅因为缺乏创造力，还因为缺乏亲和力。自私和贪欲驱使他们固守传统和既得利益，阻碍他人凭借新的创造力获得应有的利益。他们这样做往往是成功的，因为一般说来，在传统的社会中，社会的主导价值观念和政治权力总是掌握在固守传统的既得利益者手中。在这样的社会中，新生事物很难脱颖而出，只有经过顽强的抗争和悲壮的努力，新生事物才有可能扎下根来。因此，传统社会发展缓慢，并且会留下许多可歌可泣的悲壮史诗。

但我仍然坚持认为宽容是新与旧的相互包容。一般说来，一开始新事物总是处于弱势，总是遭受保守势力的暴虐，但在新事物能够凭借或依附到某种强大的势力的时候，新事物对旧传统的暴虐往往比旧传统对新事物的暴虐更加猖狂和惨烈。有三种情况是最为惨烈的。一是革命运动和群众运动中新事物对旧传统的暴虐；二是国际交往中强势文明对弱势文明中旧传统的暴虐；三是以科学技术的名义对旧传统的暴虐。200 多年来，中华文明同时并持续地遭受这三种暴虐。痛犹未定，痛而思痛，痛何如哉！新事物对旧传统的暴虐同样是“无知的暴虐”。前文有言，大学教育的第一个目标是做一个自主的人，自主的人实际上就是一个传统的人。能自主而后能自由，懂得传统而后才能有所创造。毁弃传统的人不但不能获得自由，反而会成为政治鼓动家、强势文明或科学技术的奴隶。毁弃传统不但不能有所创造，反而会在无序的混乱和浮夸中毁灭真正的创造精神。

在自然状态中，新与旧之间的矛盾是必然的，新与旧相互不宽容的“无知的暴虐”也是必然的。以人类的智慧，是不会自然地选择这样的自然状态的。当人

类的创造力还相对有限的时候,人类选择的是一种以维护传统为主的保守的制度。当人类的创造力蓬勃发展起来之后,人类选择了民主和自由的制度,这种制度倾向于保护创造的自由,同时也维护旧的传统。所谓和谐社会就是民主与自由的社会,它以最大的限度包容一切。在这样的社会中,民主的制度维护创造的自由,护卫生命力的健康存在和展现,从而为人类创造出更多的自由。

大学自治,学术自由,这是大学的最基本的理念。它是大学的创造本性所提出的最基本的要求。如果这样的要求达不到,大学将丧失它的本性,成为浪费国家资源、滋生学术腐败、养成堕落品性的腐朽机构。如果这样的要求能够达到,大学将通过培养自由的人创造一个自由的社会。布鲁贝克说:“学术自由的合理性至少基于三个支点:认识的、政治的、道德的。大概最主要的是认识方面的。为了保证知识的准确和正确,学者的活动必须只服从真理的标准,而不受任何外界压力,如教会、国家或经济利益的影响。”“这种自由的基本理由完全是为了公众利益。社会依靠高等学府作为获得新知识的主要机构,并作为了解世界和利用它的资源改进人类生活条件的手段。作为个人来说,我们追求真理不仅因为它在认识和政治方面有价值,而且也出于个人的道德责任感。在道德上产生困惑的主要根源之一就是与道德难题有关的事实缺乏认识。”^①如果说学术自由“完全是为了公众利益”,并且是“出于个人的道德责任感”,那么打着真理或者国家利益的幌子干预学术自由完全违背了公众的利益,并且是个人道德虚伪的表现。一个长期没有学术自由的国家,由于公众利益长期受到侵害,权力被道德败坏的人长期占有,最终必然导致政府与公众的严重对立和整个国家的道德堕落。

创造除了需要宽松自由的学术环境外,还需要相应的物质条件。这是常识,国家也在努力给大学提供创造的物质条件。20世纪,美国的大学爆发出巨大的创造力,这与美国大学的自治和自由有关,而它的自治和自由是有充裕的资金来源作为保障的。“首先主要是1900年至1940年期间的私人赞助者,接着是从第二次世界大战以后越来越多的政府赞助者的资助。在科研基础方面的连续几次革命,给大学带来的巨大有利条件是资源和拨款基础的多样化——一部分来自院校,一部分来自私人赞助者,一部分来自中央和州政府——即使各院校越来越依靠公家的经费,这种资源和拨款的多样化使各院校的自治有了支柱。”^②充足的经费来源恐怕是美国大学科学研究取得成功的一个至关重要的因素。洛克菲勒和卡内基等众多基金对美国大学的慷慨资助已经让其他国家的大学钦羡不已,而第二次世界大战以后美国政府对大学的投资更是其他国家望尘莫及的。当代科学技术研究越来越依赖巨额的投资,与美国相比,就连老牌的欧洲大学也感到捉襟见肘。学术

① [美]约翰·S. 布鲁贝克著:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社1987年版,第46、48页。

② [美]伯顿·克拉克著:《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》,王承绪译,浙江教育出版社2001年版,第144—145页。

自由是需要钱的。经费问题一直是困扰中国教育的关键问题，资金的匮乏加上对改善教学科研条件和生活条件的渴望，使一开始就没有自由的中国大学表现出越来越多的奴性。

创造需要物质条件，这是人人都明白的。不同的创造需要不同的物质条件，这一点却不是每个人都明白的。据我所知，大学对文科科研经费的管理与理工科没有差别。搞文科的一要读书，二要了解社会，三要神聊。他们的科研经费一要用来买书，二要用来壮游天下，三要用来喝酒聊天。用古人的话说，就是要读万卷书，行万里路，交四方友。搞理工科的，从纯粹研究的角度来说，不必读多少书，读读杂志，了解最新动态更重要；也不必做那么多社会调查，关在实验室里做实验更重要；聊一聊可以，神聊恐怕聊不上。他们的科研经费一要用来订杂志，二要用来买设备。搞文科的像搞工科的那样花钱，结果做的也是工科那样的事。这恐怕也是文人越来越少的一个重要原因。让工匠来管人，人将工具化；让文人来管工具，工具将人性化。

第三节 为自在选择课程内容

现代人还没有发展出如何做一个自在的人的最高智慧，创造性地回归古代的智慧，我们的心灵就有了归宿。因此，为自在选择的课程内容就是儒释道三家的最高智慧以及获得最高智慧时对生命的体验。

一、自在与至善

前文有言，生命的最高境界是自在。自在就是自己的心在自己的心里，自我确证自我的存在。生命在不断地超越自我的创造中获得自由，又在轰轰烈烈地体验过人生的幸福和美好的情感之后，最终存在于自己用生命体验过的理念的世界，自我确证自我之存在，归于宁静，止于至善。“至善”是中国古代大学之道的最终目的地，“止于至善”是《大学》三纲领的最高纲领。“至善”就是最高的善，最高的善也就是无善。无善就是不刻意善而善，没有善的外在形式而有一颗真正的善心。儒家的“至善”，也就是道家的“无为而无不为”，也就是佛家的“诸法空相”。千虑一得，万法归一，在最高理想上，儒释道三家是基本一致的。

理解自由与自在、创造与至善的关系，首先要参透人生，认清人的“需要”。

人的创造力创造的物质财富满足了人的基本物质需要，同时也为人创造了越来越多的需要，于是人陷入了“需要—创造—需要”的无休止的循环中。当增长有无限度的争论还没有结束的时候，思想家们又提出了可持续发展的理论。如果以可利用的自然资源的多少来确定增长的极限，而发展又必然地包含和依赖物质财富的增

长，持续发展将是不可能的。以人的基本物质需要确定增长的限度，发展和完善人的精神世界，才是我们通向未来的唯一可选择的道路。

人的需要是无限发展的，但人的基本物质需要是有限度的。所谓基本物质需要是指对维持人的生命存在所必需的物质条件的需求，包括衣、食、住、行等诸多方面。当人类还没有摆脱自然力的束缚的时候，人们必然地想尽可能多地占有物质财富。

仅维持生命存在，衣能保暖，食能果腹，住能避风雨即可。但人类还需要舒适，需要在所占有的物质财富中体现出一定历史时期的价值观和审美观。只求生命存在最基本的满足，生命的价值就不可能得到充分的体现。财者才也，富者福也，人的才能和幸福是在创造和占有财富的过程中体现出来的。“财富”二字的原生意象形象地表达了几千年来人类的占统治地位的价值观。“天生我材必有用”的具体表现是“千金散尽还复来”。当个体生命能生产出略有剩余的产品，人类便形成了以对他人的生命（奴隶）的占有为本的价值观，其后是以土地为本，其后是以“资”为本。对物质财富的私人占有抽象为对资本的占有之后，不可能再有新的形式了。这种价值观激发了人的创造力，也肯定凭借财富实力可以占有他人的劳动。社会财富越来越丰富，贫富差别也越来越大。

但人的基本物质需要并没有因财富的增长而得到满足。已形成的需要如同枷锁困锁着人类，人类只有不断地寻求新的物质财富，同时套上新的枷锁。原始先民本是不食盐的，后来大概因为盐有防腐的作用，人们逐渐形成了对盐的需要，不知从什么时候开始，人们不食盐便有生命危险。今天生活在城市里的人们维持生命存在所必需的物质条件已远远超过了原始先民。有些需要的缺失现在还只有不适的感觉，也许数千年后缺失这些东西（如化妆品）很可能就有生命危险。人类摆脱自然束缚的结果是束缚于人造的自然。人类前行的历史中令人深刻反思人性的，除却那争夺财富的斑斑血痕，就是这一副副套在我们身上的物质需要的枷锁。

物质需要的不断膨胀带来的更严重的问题是对道德精神的破坏。于是产生了禁绝利欲，倡行简朴生活的伦理思想，并出现了居陋巷，以簞食瓢饮为乐的道德实践者。然而束缚于人造自然是人类摆脱自然束缚的必由之路。“寡”则不能“均”，“贫”则不能“安”。当“长安米贱”时，“肆不闭户”；而当“是岁江南旱”时，则“衢州人食人”。儒家所不患者，正是动摇儒家思想的大患。道德只能分饭吃，科学技术的发展才能创造出更多的饭来让人们分。科学的道德关怀在于它激励人们去创造，它不仅给人类带来了越来越丰富的物质财富，更重要的是使人们发现人能够凭借自身的创造力求得现实人生的快乐。人的创造力的发展改变了道德牺牲精神的悲剧色彩。

科学技术发展到今天，人类虽没有完全摆脱自然力的束缚，但我们已创造

和能创造的物质财富已经能够满足衣、食、住、行的基本需要了。已形成的物质需要的锁链难以砸碎，但到了需要审视我们的物质需要是否符合人类的需要的时候了。

首先，有限的自然资源不能满足无限膨胀的物质需要。当我们为某些人生产出了一种需要，就意味着要为所有的人生产这种需要，并不断地满足它。当小汽车还只是极少数人的奢侈品的时候，没有人会想到每个家庭拥有一辆小汽车将要消耗多少原材料和燃料，将会造成多大程度的环境污染。发展中国家正在为拥有私人小汽车努力的时候，发达国家已开始大量生产私人飞机了。也许当发展中国家普及私人飞机的时候，发达国家又开始了星际旅行。如果人人都要到月球或火星上去住上几天，用地球上的资源能造出这么多的宇宙飞船吗？也许人的物质需要不会像如此设想的那样膨胀，但我们正朝着这个方向大步前进。如果有人说前面是深深的泥潭，立刻就会有人反对说，当我们走到泥潭的边沿就会有飞越泥潭的本领，畏葸不前是对科学的无知。这些对科学的发展有远见卓识的人，对臭氧层已经遭到破坏、热带雨林正在消失等事实似乎视而不见，见而不忧，忧而不动，动而乏力。人类需要陷于泥潭时对茵茵草地的幻想，但更需要从泥潭中自拔的勇气。

其次，安逸是人类退化的根源。人作为一个生命整体，大脑指挥着身体其他器官的活动。进入科学时代以后，人的生命活动发生了改变，人类逐渐运用大脑的发明创造来代替身体其他器官的活动，使身体在柔软、温暖的环境中安静下来。朝这个目标努力的结果是将来的人只需躺在柔软、温暖的床上，轻轻按下遥控器，让高营养的食物缓缓流入胃里，床垫上的电极时刻监测着身体内发生的任何细微的病变，电脑及时地将药品配入食物中。只要想想为减轻削铅笔的劳苦而精心设计的电动转笔刀之类的新发明，我们就有理由相信我们的后代能过上衣来不必伸手，饭来无须张口的生活。今天，我们认为关云长能挥舞八十二斤的青龙偃月刀取上将首级是神话；将来，人们会认为我们能拿起重达一千克的刀切菜也是神话。资源是有限的，但如果让进入我们体内的热能转化为动能而不是生物能，开发我们的体力资源而不是消耗更多的自然资源以使我们的体力退化，有限的资源是能够满足有限的需要的。

到了需要反省我们的需要是否符合人类的需要的时候了。这种反省并没有为人类的将来作出牺牲的道德含义，我们就是人类历史长河中的一代，不符合人类需要的东西也就是不符合我们的需要的东西。我们需要足够的营养和可口的饭菜，不需要稀罕的山珍海味和耗费大量资源精细加工的食品。我们需要整洁、保暖的衣裳，不需要华贵、绮丽的服饰。我们需要宽敞、明亮的居室，不需要豪华、阔气的房厅。我们需要实用、方便的用品，不需要富丽、多余的摆设。总之，我们需要过一种真实、简朴的生活，摒弃奢侈、淫逸的习气。个人生活中那些轻便而

又不需要太多时间的体力活我们要自己去做，而不要让机器来代劳。当人类还食不果腹的时候，人活着是为了吃饭，但当我们有了足够的食物的时候，吃饭应该仅仅为了活着。人类应该有新的目标：完善精神世界。

考查近代以来人类心智的发展，我们不得不承认，尽管我们在创造理性方面获得了很大的发展，尽管我们中的许多人曾在创造中获得了自由和幸福，但现代人的心灵终究还没有找到归宿。现代社会没有圣人，没有先知，没有觉悟者，也没有真正的自在的哲学家。许多被称为现代、后现代哲学家的人是疯子，他们的哲学是宣泄人生苦闷的哲学，而不是安顿心灵的哲学。因此，我们也就没有真正属于现代的最高的生存智慧。也许我们的创造力还不够；也许如哲学家所说，我们的创造物反过来成了统治我们的异己力量，是追求自由的努力使我们不自由；也许，人类的最高智慧在短短的几千年中不会有太大的变化，创造性地回归古典的人文主义，我们的心灵就有了归宿。儒家的诚明与宁静，道家的真朴与淡泊，佛家的觉悟与慈悲仍然是安顿现代人心灵的最高智慧，获得这样的大智慧是现代大学教育的终极选择。

二、至善的选择

“止于至善”是儒家大学之道的最高纲领，对此前文已有论述^①，这里再作一概说。前文分述而详，这里力求贯通原始儒学与新儒学。孔子的仁义，子思的中庸，宋儒的诚明，说的都是至善。仁，人心也，人之爱人之心为仁。义，人路也，由爱人之心所指引、符合礼之节度的思想行为为义。仁为体，义为用。子思以“中和”二字发明孔子的仁义思想。喜怒哀乐之未发谓之中，发而皆中节谓之和。中为体，和为用。庸者，用也。中庸即中和。子思继承了孔子而有所不同。作为本体的“中”是天命之性，是人人人生而具有的喜怒哀乐等情感的生理基础，子思叫它“喜怒哀悲之气”。“喜怒哀悲之气，性也。”^②“气”即物质状态，生命聚气而生。人的生命中生来具有喜怒哀乐等情感的生理基础。作为生理基础的情感是一种可能的、待发的情感，故曰“喜怒哀乐之未发，谓之中”。孔子的“仁”同样具有先天性，但更与后天的意志有关。故曰“为仁由己”，“我欲仁，斯仁至矣”。孔子不喜欢讲先天的性，而致力于教育学生后天如何努力做一个仁者。“和”为用。“情气”感于“物”与“势”则发而为“情”。“好恶，性也。所好所恶，物也。善不善，性也。所善所不善，势也。”（《性自命出》）未发的情气表现为一种潜隐的对外部世界的倾向性和态度。情气指向于“物”的倾向表现为“好恶”的态度，是一种自然之性；指向于“势”（情势、社会关系）的倾向表现为“善不善”的价值，是一种道德之性。好与恶，善与不善，都要符合节度，符合节度的情感才是

① 见第四章第一节。

② 《性自命出》，见《郭店竹简与先秦学术思想》第一卷。

“和”的情感。孔子则有所不同，他并不抽象地谈论“节度”，而是具体地讲如何循礼归仁。“礼”就是节度，“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿动”就符合节度了。归于仁厚之后的情感则是以簞食瓢饮为乐的“孔颜之乐”，这种情感既符合礼的节度，也是个体生命的最高精神追求。就思维的发展来说，子思的思想更加地哲学化，是一种进步。但中国人向来更喜欢具体的东西。汉儒并不怎么喜欢子思，直到宋儒发明《中庸》以后，子思的思想才得以光大。宋儒用“诚明”二字发明子思的“中庸”思想。“诚”是心中真实无妄、寂然不动的天命之性；“明”是明白四达的圣人智慧。自诚而明，发明本心，遵天命之德性而行事，可以成圣。自明而诚，做好读圣贤书和格万事万物之理的学问，亦可以成圣。但宋儒与子思有一个很大的不同之处：子思处处讲的是“情”，而宋儒处处讲的是“理”。“中”为未发之情，“和”为中节之情，讲的都是“情”。“诚”为人所禀赋之天理，“明”为万事万物分殊之理，讲的都是“理”。孔子的“文质彬彬”，子思阐发了一个“质”字，宋儒阐发了一个“文”字。到明清两代，思想家们又重新回到了以情论性的情感本体论。中国古代的思想总是一文一质，文质相胜，没能达到孔子所主张的“文质彬彬”的理想境界。虽如此，子思“喜怒哀乐之未发”，“发而皆中节”的中和之德，宋儒息除欲念，纯然天理的诚明境界都是对发愤忘食，乐以忘忧的“孔颜之乐”的继承与发扬，其所偏者，时势使然。

今天的大学，要达到“止于至善”的最高目标，就要汲取自孔子到宋儒，乃至当今的儒家学者的思想成果并因个人之性以及时代之特点而有所发明。具体而言，选择课程内容时，一要“温故知新”，二要“知类通达”。“故”即传统经典，“新”即当今时势。“温故知新”即修习往圣经典，以达于当今时势之用；于浮华纷扰之世，做一个诚明淡定的君子。这就要求课程的开发者不仅能阐明先圣元意，而且能结合当今时势启发新知，知所损益。更重要的是，课程的开发者自己积极践履至善之道，而非“呻其占毕”，孜孜矻矻以邀名利。“知类通达”则是要求大学课程不只是停留在具体可操作的技术理性层面，而应追求更高的哲学智慧，从具体的和可操作的知识和技能中抽象出自然、社会与人生的最一般的道理，并不断地接近最高的理念“至善”。它不是现在大学里所开设的所谓哲学课程，而是在获得丰富的具体知识和解决具体问题的创造力之后对已有哲学思想的阐发和对新的哲学思想的开创。总之，这个阶段的课程与其说是对至善的选择，不如说是对至善的领悟和践履。

如果说选择的话，那是在儒、释、道和其他大智慧之间的选择。道家的“无”或“真朴”、释家的“空”或“觉悟”，像儒家的“中和”与“诚明”一样，同是中华文化的大智慧。

老子的思想被认为是最高深难测的。被认为高深难测，主要是因为《老子》开篇即说：“道可道，非常道。名可名，非常名。无名天地之始；有名万物之母。故常无，欲以观其妙；常有，欲以观其徼。此两者，同出而异名，同谓之玄。玄之又玄，众妙之门。”这不可言说、玄之又玄的道让人摸不着头脑，其实老子正是要让

人们放弃用复杂的概念和严密的逻辑来理解道。老子自己说：“吾言甚易知，甚易行。天下莫能知，莫能行。”（《老子》第七十章）道很好理解，老子用了一系列形象的比喻描述道，道是朴，是谷，是水，是婴儿。是朴^①，故能有大用；加工之后只能用于一处。是谷，故能荟萃万物；颠峰之上仅能容一物。是水，故能变化万千，无所不克；刚强稳固必然日削月损。是婴儿，故能一天天长大；成熟之后将一天天衰老。总之，道是虚空的、原初的、柔弱的、质朴的、本真的、自然的；能容，可大，会变，常新，长久。这是再简单不过的道理，而世人却乐见其大，乐见其强，乐见其成，乐见其功；不能大，不能强，不能成，也要用虚假的文饰来显其大，显其强，显其成，显其功。于是天下大乱，君不信，臣不忠，父不慈，子不孝，夫妻反目，朋友成仇。救世良方只有一个：返璞归真。

佛陀说法，灭烦恼，度苦海。布施、持戒、忍辱、精进、禅定、般若，都可将人从生死此岸度到涅槃彼岸去。其中的最高智慧是般若波罗蜜。“般若”意为智慧，“波罗蜜”意为到彼岸、度彼岸。“般若波罗蜜”即智慧到彼岸。世间一切事物，皆为因缘所生，并无固定不变之自性；世俗认识及其面对的对象皆虚妄不实。唯有“般若”能超越世俗认识，把握诸法真如实际。如《金刚经》所言：“凡所有相，皆是虚妄。若见诸相非相，即见如来。”“一切有为法，如梦幻泡影，如露亦如电，应作如是观。”故应“如是生清静心：不应住色生心，不应住声香味触法生心，应无所住而生其心。”看破世间虚妄的假相，放下心中的执着，真诚面对自己，生清静心，发慈悲愿，得无上正等正觉。

儒、释、道三家，施教的方法有所不同，但所追求的最高境界是基本一致的。儒家的“中”是“喜怒哀乐之未发”。道家的“道”是真朴无为。释家的“涅槃”是性空寂灭。所不同的是，儒家虽也有对“中”的最高境界的追求，但真正用于世的是“和”，是“发而皆中节”的喜怒哀乐。“礼之用，和为贵。”人人都可以通过习礼修得一颗中正平和的仁厚之心。道家的无知无欲、真朴自然、无为而无不为的境界只有那些具有大智慧的人能够达到。这一点孔子早已看到。他说：“道之不行也，我知之矣：知者过之，愚者不及也。道之不明也，我知之矣：贤者过之，不肖者不及也。”（《礼记·中庸》）释家虽然认为人人皆有佛性，人人可以成佛，但并不认为人人都具有般若智慧。故虽人人都能成佛，但大多数人还是在六道轮回之中。我想，这就是中国古代以儒家为主，儒释道互补的一个重要原因。今天，在为自在而选择大学课程内容时，以儒为主，儒释道互补仍然是必要的。既可以让中人以上的人“致中和”，也能让那些有大智大慧的人达到至善、真朴和涅槃的境界。一个民族，哪怕只有一两个人达到了至善、真朴和涅槃的境界，这个民族就是有精神、有灵魂的民族。一个时代，哪怕只有一两个人达到了至善、真朴和涅槃的境界，这个时代就是有精神、有灵魂的时代。

① 朴：未加工的木头。

三、至善的体验

止于至善，归于真朴，度至涅槃之后，心所体验到的不再是外物在心中所激起的波澜，而是自在之自我的本心：中和、宁静、空寂。以儒家中和的本心应物，生起的是安于所遇，乐守善道的仁爱之心。以道家宁静的本心应物，生起的是逍遥物外，独与天地精神往来的自由之心。以佛家空寂的本心应物，生起的是众生平等的欢喜心、救苦救难的慈悲心。

箪食瓢饮的孔颜之乐、质朴自然的老庄逍遥、空寂无相的佛陀智慧，在常人看来，那一定是不堪忍受的痛苦。体验是不可以抽象地谈的，我们很难从抽象的说教中体验到什么，除非受教者悟性极高。因此，我想介绍一个凡夫俗子曾经有过的体验。这样的体验与至善的体验在本质上是是一致的。

我一生中最美好的一天——比如说我的再生之日——是我发现自己没有头的那一天。这并不是卖弄文学技能、不惜代价哗众取宠的俏皮话儿。我是在正儿八经地说这句话：我没有脑袋。

我是18年前，在我33岁时发现这一点的。尽管这个想法是心血来潮，但也并非无缘无故。好几个月以来，我一直在思考这样一个问题。我是什么？当然，我当时正巧在喜马拉雅山漫步，与这个问题也许并没有联系。尽管人们认为在这样一个地方，极易出现非凡的心理状态。那天，天高云淡，我站在山脊上远眺，面前是云雾弥漫的蓝色山谷，直插苍穹的世界最高峰，干城章嘉峰和珠穆朗玛峰在雪峰中隐约可见。不管怎么说，这是一个令人产生伟大思想的地方。

实际上发生的事情是极其简单和渺小的：我停止了思考。我只觉得有一种奇怪的静止感，一种奇异的、又警觉又无力的或麻木的感觉。理智、想象和其他一切心理活动都消失了。我一时说不出话来。过去和未来都逝去了。我忘却了我是谁、我是什么，我的姓名、人性和动物本能，凡是我的一切都被忘却了。好像我是在那一瞬间出生的，焕然一新，头脑空空，忘记了过去的一切。只有现在存在着。你只要睁眼看就是了。我只见，卡其布裤子下面有一双棕色的鞋，两只卡其布袖子下各有一只粉红色的手，卡其布衬衫上端——其实什么也没有！当然没有脑袋。

我顿悟到这所谓什么也没有的地方，本该有一个脑袋的那个窟窿，并不是一般的空缺，并非单纯的虚无。相反，那里包罗万象。这是一个无比充实的空缺，这是能容纳一切的虚无——草地、树林、隐约的远山，以及在这一切之上如同蓝天上一排有棱角的云朵一样的雪峰。我失去了一个脑袋，但获得了一个世界。

这的确惊心动魄。我真觉得呼吸停止了。整个身心都沉浸在这造物之

中。这片壮丽的景色，在晴空中闪耀，不凭什么依托，神秘地悬在半空中（这是真正的奇迹、神奇和快乐），它完全不受“我”的支配，不受任何观察者的影响。它的完全存在也就是我肉体 and 灵魂的彻底消失。它比空气还轻盈，比玻璃还明澈，完全脱离了我自己，我哪里也不存在。

尽管我看到的景色具有神秘甚至离奇的色彩，但这不是梦，也不是不可思议的启示。恰恰相反，这好比是从普通生活的睡梦中突然惊醒，是一场美梦的结束。这是从模模糊糊的思想状态中一下子解脱出来的自明的现实。这归根结底是对显而易见的事物的启示。这是混沌的一生中唯一清晰的一刻。这时不再对过去由于（无论如何是从孩提时代以来）太忙或太聪明而没有发现的东西视而不见了。这是对过去一直呈现在我面前的事物投以明白简单、毫无批判目光的时刻——我成了一个毫无个性的人。总而言之，一切都非常简单、明白、直截了当，不必争论，不必思维，也不必说话。没有疑问，也没有经验以外的东西，只有宁静和静谧的愉悦，只有如释重负的轻松感觉。^①

当年那个迦毗罗卫国的王子在菩提树下证道时，是否也是因为见到了喜马拉雅南麓无比的壮丽景色呢？有一点是肯定的，凡夫俗子在审美的过程中能达到物我两忘的空寂和因此而起的审美愉悦。但物我两忘的审美体验如同梦幻泡影一般，转瞬即逝。而佛陀证道之后的觉悟则是梦醒之后的永恒的涅槃。儒家的大成之境亦如此：不惑，耳顺，从心所欲不逾矩；知类通达，强立而不反。心不再起波澜，体验到的是淡泊宁静的自由自在和轻松闲逸的无边快乐。道家亦然：归于真朴后，心如明镜止水，洞悉万象而波澜不惊；乘天地之正，御六气之变，逍遥于无何有之乡，独与天地精神往来。

作出选择吧：无边的苦海；涅槃的彼岸。长戚戚之小人；坦荡荡之君子。昭昭察察之凡俗；昏昏闷闷之孔德。

“仁远乎哉？我欲仁，斯仁至矣。”（《论语·述而》）“孰能浊以静之徐清？孰能安以动之徐生？”^②“苦海无边，回头是岸。”

① [美]道格拉斯·R. 霍夫施塔特等编著：《心我论——对自我和灵魂的奇思冥想》，陈鲁明译，上海译文出版社1988年版，第21—23页。

② 《老子》第十五章。浊与安是人性中两个根本性的弱点。浊者欲念多，心无主宰，心烦意乱，如激流涌动之浊水。浊者好动，故制之以静，静则徐清。安者惰性重，身求安定，生气黯淡，如关在家里的女人。安者好静，故制之以动，动则徐生。徐者，缓也。工夫在一个“徐”字上。

第六章

大学教学原则与方法



说过至善之后接着来说教学原则与方法，头脑一时转不过弯来。儒家的“中”，道家的“无”，佛家的“空”，都是最高成就的境界，不再有“法”。然而“法如筏”，是将人渡到彼岸世界去的东西，汉广江永，无筏难登彼岸。

第一节 大学教学方法的本质

方法即方式、手段，是被人所意识和掌握的事物的自我运动形式。这个定义包含如下内涵：

第一，方法是与内容相对应的，由内容所决定的形式。并没有独立存在的所谓方法。以筏为喻。因为要渡河，所以才有筏。筏的式样、材料等，取决于两个最主要的因素：河水与渡河的人。

第二，由于事物的内部运动形式多种多样，方法也是多种多样的，或简单，或复杂。水有深浅宽窄，人有轻重多少，因而筏有大小，对材料的要求也不一样。

第三，人的意识并不是对事物的被动反映，方法是一种选择，受价值观的制约，因而有所谓择善而从和不择手段的区别。筏的实质性功能是渡河，但人所选择的渡河工具是千差万别的，人的身份地位不同，审美观、价值观不同，制作和选择的渡河工具也会不同。

第四，事物的内部运动形式是复杂的，并不那么容易被意识到，因此，运用什么方法取决于人的认识能力。作《周易》的时代，渡河是很危险的事情，故《周易》中屡见“利涉大川”的话。地理大发现的时代，人们早已能轻易地渡过大江大河，但横渡大海仍然是一件危险的事。现在人类能在地球上的任何水域自由地航行了。

第五，事物的运动形式总是与事物的运动相伴随的，所谓熟练地掌握了某个方法就是由人所参与的事物运动能顺利地进行，这是需要一定的物质条件的，也是需要训练的。或木筏，或竹筏，总少不了制作筏的材料。筏制作完成了，操作

筏是一个技术活儿，见过风浪的艄公才能稳舵航行。

教学方法即教学的方式和手段，是完善人性的教学活动所应遵循的符合人性发展要求的行为规范、程序和步骤以及实现这些规范、程序和步骤所需要的设施和设备的总和。可从四个方面来理解。

第一，教学方法是由教学目的和教学内容决定的，并没有离开教学目的和教学内容而独立存在的教学方法。大学教学内容的科学性和大学生完善理性能力的人性发展要求决定了大学教学方法的科学研究的性质。大学教学内容的至善性和大学生完善德性心灵的人性发展要求决定了大学教学方法的人生体验的性质。

要确定大学课程的教学方法，首先要弄清楚大学教学内容和大学的教学目的。大学教学内容的基本特征之一是它的学术性。也就是说，大学里教的东西主要是科学知识而不是个人意见和生活常识。意见是与个人经验相联系的观念，随情境的变化和认识水平的提高而变化。常识是某个生活共同体的人们共同确认和遵循的知识与规范。二者都具有生活经验的性质。大学里并不排斥分享生活经验，但以讲授和研究科学知识为主。科学知识是被论证过的知识，也是可能被证伪的知识。或者说，科学知识是经过了理性检验并且将不断地接受理性检验的知识。这就要求传授科学知识的大学教学活动是一种用理性检验科学知识的活动。大学教学过程是逻辑地展现知识，理性地怀疑知识，严密地求证知识的过程。总之大学的教学方法具有科学研究的性质。大学的教学目的也要求大学的教学方法具有科学研究的性质。大学生的逻辑思维能力趋于成熟，读大学的目的是获取高深知识和探究高深学问，从而做一个独立自主、自由创造的人，大学阶段是完善人的理性能力的阶段。如果大学的教学活动不具有理性地探求科学知识的性质，大学生的理性能力就得不到完善。

科学知识和科技创新能力是一个人立足于传统，开创新生活，做一个自主、自由的人所必须掌握的知识和技能，但自由地创造并不是人生所追求的最高境界，人生的最高境界是止于至善，做一个自在的人。因此至善性是大学教学内容的基本特征之一。教学内容具有至善性，才能引领大学生臻于至善之境，实现人生的最高目标和最高价值。科学知识是理性的知识，其本质特征是真。故其教学方法以理性地探求真理为特征。至善的知识是建立在对自然、社会和人生的理性思考基础上的价值观念。严格地说，至善并非一种知识，而是生命对于生命价值的追求和体验。故此，我们不能像讲解科学知识那样理性地求证至善的价值观念，而应该让学生感悟和体验人生的价值和意义。教学活动具有情感体验的性质，大学生的德性心灵才有可能得到完善。

第二，教师的价值观、思维能力和教学经验等个性特征在很大的程度上影响到对教学方法的选择和运用。我们不妨把这种影响叫作教学方法的教师主体性。

有好的教师就有好的教学方法。

影响教学方法的选择和运用的首先是教师的价值观。“子曰：‘默而识之，学而不厌，诲人不倦，何有于我哉？’”“子曰：‘德之不修，学之不讲，闻义不能徙，不善不能改，是吾忧也。’”（《论语·述而》）《述而》中的这两段话告诉我们：当教师的要爱自己的工作，爱自己的学生，要不懈地追求至善的精神归宿。爱自己的工作，默而识之，学而不厌，才能做到“不惑”。自己首先做到了“不惑”，才能在学生愤、悱时恰当地加以启发诱导。爱自己的学生，诲人不倦，才能深入学生的内心世界。能深刻地了解和理解每一个学生，才能做到因材施教。不断地向上追寻，以止于至善为人生的归宿，才能做到以身作则，知行合一，为人师表，引领学生过有德性的精神生活，完善学生的德性心灵。大学教学的至善性在很大的程度上是通过教师为人师表的“身教”而不是苦口婆心的“言教”得以实现的。

影响教学方法的选择和运用的还有教师的思维能力。教师的思维能力在大学教学中尤为重要。大学教学具有科学研究的性质，大学教学过程就其实质而言是创造知识的过程，而不是传授知识的过程。不具备创造性的思维能力，不可能在课堂上创造性地提出问题和解决问题。对事物的自我运动形式的理解，亦即对教学内容的理解，在很大的程度上取决于教师的思维能力而不是道德水平。大才要由大师来培养。有的大学教师工作很努力，态度很认真，也能关心爱护学生，但还是教不好书。问题就在于缺乏创造性的思维能力。“文革”期间大学里留下了一些道德品质较高但并无做学问的功夫的“工农兵”，这其实是很不道德的。让一个缺乏创造力的人站在大学的讲台上，等于把这个人钉在耻辱柱上。让千百双疑惑和轻蔑的眼光不断地揭穿无能的伤疤，比用皮鞭抽打伤痕累累的肉体更加痛苦。同样，如果有一种规定限制教师在大学里充分发挥他们的创造力，并因此而让学生怀疑教师的教学能力，这样的规定更不人道。因为创造力会因为长期得不到发挥而丧失，而人一旦丧失了创造力也就丧失了最基本的人性。因此大学教师不必花大力气探讨所谓的教学方法，而应该花大力气提高自己的学术水平和思维能力。学校不必花大力气促使教师去探索所谓的教学方法，而应该花大力气为教师发挥他们的创造能力提供必要的条件和制度的保障。

教学经验也影响到教学方法的选择和运用。这是因为教学作为一种活动具有操作性，掌握像教学这样的复杂的操作技能需要一段时间的反复训练。必须明确的是，教学活动虽然遵循一定的程序和操作规则，具有一定的科学性或技术性，但所有的教学程序和规则都是灵活的和个性化的，大学的教学活动更是一门艺术。对此，第一章第二节有所论述。因此，所谓教学经验是指那种个性化的、像艺术家进行艺术创作那样的娴熟地运用创作材料和技巧的经验，这样的经验越丰富，教学活动越接近艺术家的创作活动。

第三，学生的价值观、思维能力和学习经验等个性特征同样影响到教学方法的选择和运用。我们不妨把这种影响叫作教学方法的学生主体性。

教学是教师的教与学生的学的双边活动，教学方法是教师教的方法与学生学的方法的结合体。前文说到：教中有学，学中有教，教与学和合为一才是真正的教学。与中小学相反，大学教学是以学为主，而不是以教为主。^①因此，大学的教学方法主要是学的方法，有好的学生就有好的教学方法，教得好不如学得好。

学生的价值观，与学习相关的主要是能否安贫乐道。孔子的学生中，颜回学得最好，也最善于学习。颜回学得好，首先是因为他有德。“子曰：‘回也，其心三月不违仁，其余则日月至焉而已矣。’”（《论语·雍也》）孔子认为，他的学生中颜回是最有仁德的。颜回的仁德首先表现在安贫乐道上。后人把颜回的安贫乐道与孔子的安贫乐道并称为“孔颜之乐”。孔子自己是“饭疏食，饮水，曲肱而枕之，乐亦在其中矣。”（《论语·述而》）而颜回则是“一簞食，一瓢饮，在陋巷，人不堪其忧，回不改其乐。”所以孔子连连赞叹“贤哉，回也！”（《论语·雍也》）为什么乐道的人要安贫呢？“子曰：‘士志于道，而耻恶衣恶食者，未足与议也。’”（《论语·里仁》）“子曰：‘君子谋道不谋食。耕也，馁在其中矣；学也，禄在其中矣。君子忧道不忧贫。’”（《论语·卫灵公》）君子的事业是谋道，小人的事业是谋食。谋道就要学，谋食就要耕。耕好了就有饭吃，学好了就有薪水。但在出仕之前是没有薪水的，这就要安于贫困。孔子是一个现实主义者，并不认为富贵不好，而是认为志于道的学生要一心一意地学道，道学好了将来的衣食自然不用愁。颜回安于贫困，也是一个最好学的学生。“哀公问：‘弟子孰为好学？’孔子对曰：‘有颜回者好学。不迁怒，不贰过，不幸短命死矣。今也则亡，未闻好学者也。’”（《论语·雍也》）孔子之时，井田废，阡陌开，公义不存，私欲纷起。故能安贫乐道，好学如颜回的人少之又少。商品经济的时代，不独颜回不再世，就连在课堂上宣讲“孔颜之乐”也会有人嘲笑。颜回死，夫子哭之恸。哀人呼？哀道呼？哀存道之人也！

对于中小学生来说，我们要有这样的信念：没有教不好的学生。但对于大学生来说，只有那些聪明的学生才能教得好。这就是大学要有入学考试的原因。通过考试，把智力水平超群的学生选拔到大学里来读书，这是大学的性质决定的。研究高深学问的人必须是高智商的人。对于大学生来说，光品德好远远不够。颜回学得好，不独因为他安贫乐道，乐学好学，还因为他很聪明。“子谓子贡曰：‘女与回也孰愈？’对曰：‘赐也何敢望回！回也闻一以知十，赐也闻一以知二。’子曰：‘弗如也，吾与女弗如也。’”（《论语·公冶长》）“闻一知十，上知之资，生知之亚也。闻一知二，中人以上之质，学而知之之才也。”（《四书章句集注·公冶长》）颜回是仅次于生而知之的上智之人，就连孔子也自叹不如。闻一知十，举一反三，不二过，严格说来不是一种学习方法，而是一个学生智力水平在学习中的体现。或者说它是智力水平较高的人才能掌握的学习方法。教大学生，与其在讲学习方

① 见第一章第二节。

法上下功夫，不如在训练学生的思维能力上下功夫。思维能力跟不上，方法讲得再多也无济于事。聪明的学生一定能找到适合自己的学习方法。

第四，任何技术手段和教学设施都只是教学方法的一个组成部分，同样由教学内容所决定。教学方法离不开一定的物质条件，我们不妨称之为教学方法的媒介性。与具有理解教学内容的智慧和能力的教师及学生相比，技术手段和教学设施是次要的物质条件。主体性和媒介性都是不可缺少的，但主体性比媒介性更加重要。之所以要强调这一点，是因为当今大学有夸大教学媒体作用的倾向。对此后文将有更多的论述。

总之教学方法是教学内容决定的，因而大学教学方法具有科学研究和人生体验的性质。教学内容的内在结构和运动形式需要教师和学生共同来认识，因而大学的教学方法具有教师的主体性和学生的主体性。教学内容的展现离不开一定的物质条件，因而大学的教学方法具有媒介性。

第二节 大学教学原则的借鉴与继承

本节并没有提出自己的大学教学原则。在介绍了引进的教学原则和国内学者关于大学教学原则的论述之后，着重诠释了中国古代的大学教学原则。

一、教学原则与教学方法的关系

“教学原则是人们根据一定的教学目的、遵循教学规律而制定的指导教学工作的基本要求。”“教学方法是為了有效地达到一定的教学目标，教师引导组织学生进行专门内容的学习活动所采用的方式、手段和程序的总和。”^①这是教科书上的定义。一个是基本要求，一个是方式、手段和程序，似乎很好区别。但正如张楚廷教授所言，“教学原则与教学方法之间并不是很好区别的。”^②例如“启发诱导”是原则还是方法，历来有争论。正因为如此，《中国教育思想通史》的编写者把启发诱导、学思并重、因材施教等笼统地称为“原则方法”，并不作细致的区分。孟懿子问孝，子曰：“无违。”而孟懿子的儿子孟武伯问孝时，子则曰：“父母唯其疾之忧。”（《论语·为政》）不同的人问同一个问题，孔子作出的回答是不同的，我们说这样做是“因材施教”，似乎“因材施教”是一种教学方法。但现代教育家会更为准确地说，“孔子与孟懿子父子之间的对话体现了因材施教的教学原则。”后一种说法中，“对话”是一种教学方法，这种方法的背后是“因材施教”的教学原则。

① 黄甫全：《现代课程与教学论教程》，人民教育出版社2006年版，第679、699页。

② 张楚廷：《大学教学论》，湖南师范大学出版社2002年版，第253页。

作这样的区分是必要的。教学方法是一些在具体的教学过程中所采用的教和学的方式与手段,取决于不同的教学内容、不同的教师和学生、不同的教学媒介,千姿百态,灵活多样。教学原则是在充分理解教育的本质、教学目的、教学原理和教学规律的基础上制定的,用来指导具体的教学实践和教学方法选择的基本要求。与教学方法相比,教学原则具有相对稳定性和普遍适应性。教学方法多种多样,但用来指导教学方法选择的教學原则是有限的。掌握了教学原则,教学方法可以灵活多变。但教学方法无论怎么变,也不能脱离基本的教学原则。

二、舶来的教学原则

鲁迅创造了一个很生动又很有意味的词——舶来品。这个词用来指称引进中国的外来思想,有三层意思。一是说它是从国外引进的;二是说它是未经本国人加工改造、消化吸收的;三是说它如同稀有的物品一般,让拥有者感到高贵。

从国外译介而来的教学原则分为两大系列:欧美系列和苏联系列。1949 年以前流行于中国的是欧美系列的教学原则,1949 年以后流行的是苏联系列的教学原则。

欧美系列的教学原则主要有:

夸美纽斯五项原则:延长生命的原则、确切性原则(下分九项细则)、便易性原则(下分十项细则)、彻底性原则(下分十项细则)、简明性与迅速性原则(下分八项细则)。^①

布卢姆的八项原则:面向全体学生的原则、教学目标的主导性原则、教学目标体系完整性原则、知识系统性原则、措施与目标紧密对应原则、教学的针对性原则、教学评价的教育性原则、及时反馈矫正原则。

布鲁纳的四项原则:动机原则、结构原则、程序原则、反馈原则。^②

苏联系列的教学原则主要有:

凯洛夫的五项原则:直观性原则、自觉性与积极性原则、巩固性原则、系统性与连贯性原则、通俗性与可接受性原则。^③

赞科夫的五项原则:以高难度进行教学的原则、教学中快速前进的原则、教学中理论知识起指导作用的原则、使学生理解学习过程的原则、使全班学生(包括最差的学生)都得到发展的原则。^④

巴班斯基的十项原则:教学的目的性原则,教学的科学性以及与生活实践相联系的原则,教学的系统性、连贯性原则,教学的可接受性原则,激励学生正确的学习态度、认识兴趣和知识需求感的原则,教师指导下的学生的积极性、自觉

① 滕大春:《外国教育通史》第二卷,山东教育出版社 1989 年版,第 344—354 页。

② 张楚廷:《大学教学学》,湖南师范大学出版社 2002 年版,第 261-263 页。

③ 《战后苏联教育研究》,第 427 页。

④ 《战后苏联教育研究》,第 452 页。

性、独立性原则，各种教学方法和教学手段最优结合的原则，各种教学形式最优结合的原则，为教学创造最优条件的原则，教学成果的巩固性和效用性原则。^①

三、中国学者的大学教学原则

改革开放以后提出的教学原则是欧美系列教学原则、苏联系列教学原则和中国传统教学原则的混合体。略举数家如下。

李定仁的十一项原则：^②

(1) 科学公正原则，即以科学的方法授以学生科学的知识，客观评价各种学说。

(2) 把握方向原则，即要求大学教学坚持“四项基本原则”，体现社会主义方向。

(3) 联系实际原则，即要求大学教学应紧密结合生产、科技和社会生活实际。

(4) 知能并重原则，即在向学生传授知识的同时，培养他们多方面的能力。

(5) 师生协调原则，指教与学要密切配合，使师生关系处在和谐状态下。

(6) 教研结合原则，指的是大学教学应引入科学研究，通过科学研究提高教师的教学质量，并使学生受到科学研究的训练，培养创造精神。

(7) 启发诱导原则，指教学应以启发式为指导思想，引导学生从事积极的智力活动。

(8) 系统有序原则，要求教学系统连贯，符合科学的逻辑结构和学生掌握知识的心理顺序。

(9) 因材施教原则，要求教学在适应学生年龄特征、面向全体学生的同时承认个别差异。

(10) 鼓励创造原则，即在教学过程中重视培养学生的创造力和创造精神。

(11) 及时反馈原则，即及时获得学习与授课质量的信息，实现对教学活动的调节控制。

王伟廉的十项原则：^③

(1) 科学性与思想性结合原则。

(2) 知识积累与智能发展相结合原则。

(3) 在教师主导下发挥学生自觉性、创造性与独立性原则。

(4) 理论联系实际原则。

(5) 专业性与综合性相结合原则。

(6) 教学与科研相结合原则。

① 《战后苏联教育研究》，第548页。

② 转引自《大学教学学》，第266—267页。

③ 潘懋元：《高等学校教学原理与方法》，人民教育出版社1995年版，第124—148页。

(7) 科学知识系统性与认识的循序渐进规律相统一原则。

(8) 少而精原则。

(9) 量力性原则。

(10) 统一要求与因材施教相结合原则。

薛天祥的六项原则：^①

(1) 科学性与思想性相结合原则。

(2) 理论联系实际原则。

(3) 教师的主导作用与学生的主动性相结合原则。

(4) 统一要求与因材施教相结合原则。

(5) 知识传授与能力培养相统一原则。

(6) 教学与科研相结合原则。

张楚廷先生对教学原则研究中的若干问题有精彩的论述，兹择其要略述如下。^②

科学性问题 中国教学理论研究者之中，有些喜欢讲科学性，有的直接就将科学性列为一条原则。凯洛夫、布鲁纳、布卢姆都涉及科学性，但他们都没有直接地说科学性，而是间接地体现科学性。喜欢一般化、泛化，并不见得不好，但在有些情况下不太好。例如，有些学者把科学性理解为“不把错误的东西教给学生”，这当然是很重要的，但是还可以有更概括的原则：“不要误人子弟”。但如此平凡而又十分重要的条款都拿来作为教学原则，虽不失重要，却过于平凡。还有把科学性理解为“使学生掌握公认的科学真理”，这就包含更多的问题了。“公认”的标准与“科学”的标准不是一回事儿，假如有被证实而尚未被公认的结论，在大学里教不教？假如有些问题还在讨论中、研究中，在大学里教不教？

大学教师的科学态度比对任何问题都有正确的看法更重要，大学教师善于发现问题、提出问题比不出任何问题（毛病）更重要，大学教师向学生讲述科学思想比讲述事实更重要。

思想性问题 苏联学者中的一些人和中国学者中的一些人常提的一条教学原则是思想性原则。如果不是在某种特殊的地域或国家，人们很难明白：思想性是指什么？思想性原则是指什么？思想是指什么？以及思想工作、思想教育、思想领先、思想动员……这些词的含义是什么？在大学教学中讲述思想比讲述事实或现存的结论更重要。可是，在一种特殊的地域或特殊的环境下，思想性原则并不是这个意思。思想性原则中的思想不是数学思想、物理思想、美学思想、语言学思想……于是思想工作、思想教育也就不是指这一类思想的教育了，思想领先更不是指这些思想领先了。

① 薛天祥：《高等教育学》，广西师范大学出版社 2001 年版，第 210—213 页。

② 《大学教学学》，第 268—304 页。

说来也奇怪，唯物主义认为存在决定意识，而我们却把思想领先作为一个普遍原则。

关于理论联系实际原则 “理论联系实际”这个原理本身无疑是正确的，但把它当作一条教学原则是不是因为它对教学具有毫无疑义的指导作用而毫无疑义呢？这是很值得商榷的。

教学原则既不能失之过“窄”，又不宜失之过“宽”，即不能把具体的教学方法视为原则。如“突出重点”“分散难点”“讲课音调抑扬顿挫”“配合手势”、……这些都不宜作为教学原则，否则便失之过“窄”。另一方面也不宜把一般的哲学原理、认识论原理直接搬来作为教学原则。如“对立统一规律”“量变质变规律”，这是具有普遍指导意义的，但不能直接拿来作为教学原则。而且，我们不能不承认，作为思想路线，作为认识论路线，“理论联系实际”中的“理论”主要是指马克思主义理论。

“理论联系实际”所强调的主要是拿理论去联系实际，还是主要基于实际而联系理论？至少，它曾经主要是指前者。其前提是认为知识分子是只搞理论的，知识分子必定是脱离实际的，似乎理论上的问题不大，主要是实际的东西缺少了。其实，我们的理论工作十分落后。如果拿中国的大学与美国的大学相比，理论上的差距更令人瞩目。

张楚廷先生进而提出了他自己的大学教学原则。

原则一：知识综合构成，即以专业知识为主体，人文、科学、社会三大类知识合理构成。

原则二：讲述思路为主，即以一定的材料为基础，以讲思路、讲见解为主。

原则三：增强学生参与，即在教学过程中逐步提高学生的参与程度。

原则四：结合研究学习，即教师在教学的同时进行科学研究，并让学生结合研究进行学习。

原则五：指导自由选择，即在施行教学平等、教学民主中，引导学生增强自由选择能力。

原则六：心理协调发展，即在各个教学环节上，促成学生诸心理因素协调发展。

本人无意评价林林总总的教学原则，也无意提出自己的教学原则，倒是愿意将传统的大学教学原则搬出来，并作现代诠释。

四、传统的大学教学原则诠释

（一）因材施教

因材施教的原则是孔子运用得最为娴熟的教学原则。虽如此，《论语》中并没

有太多的关于因材施教的直接论述。与因材施教有关的论述有这样两段话：“中人以上，可以语上也；中人以下，不可以语上也。”（《论语·雍也》）“少之时，血气未定，戒之在色；及其壮也，血气方刚，戒之在斗；及其老也，血气既衰，戒之在得。”（《论语·季氏》）前一段话表明，人的智力潜能有上智、下愚和中人的差别。对中人以上的学生，可以讲授高深的知识；对中人以下的学生，则不可以讲授那些高深的知识。后一段话表明，一个人在不同的年龄阶段生理和心理特征是不同的，因而所劝戒的内容也应有所不同，少年要戒色，中年要戒斗，老年要戒得。这仅仅是对“材”作了上中下、少壮老的大体区分，要真正做到因材施教必须对每一个学生的个性特征有清晰、准确的认识。孔子和他的学生生活在一起，对学生的性格、才能可谓了如指掌：“由也果”“赐也达”“求也艺”（《论语·雍也》），“柴也愚，参也鲁，师也辟”“师也过，商也不及”“求也退”“由也兼人”。“德行：颜渊、闵子骞、冉伯牛、仲弓；言语：宰我、子贡；政事：冉有、季路；文学：子游、子夏。”（《论语·先进》）《列子·仲尼》中还有一段生动的记载：“子夏问孔子曰：‘颜回之为人奚若？’子曰：‘回之仁贤于丘也。’曰：‘子贡之为人奚若？’子曰：‘赐之辩贤于丘也。’曰：‘子路之为人奚若？’子曰：‘由之勇贤于丘也。’曰：‘子张之为人奚若？’子曰：‘师之庄贤于丘也。’子夏避席而问曰：‘然则四子者何为事夫子？’曰：‘居！吾语汝：夫回能仁而不能反，赐能辩而不能讷，由能勇而不能怯，师能庄而不能同。兼四子之有以易吾，吾弗许也。此其所以事吾而不贰也。’”孔子既了解每个学生的长处，也了解他们的短处。颜回仁厚但不知权变，子贡善辩但不够谨慎，子路勇敢但不懂自保，子张洁身自好但不善于与人相处。人的个性各有长短，长其善而救其失，则人性趋于完美。因此，充分了解学生是因材施教的前提。孔子反复强调要“知人”，“不患人之不己知，患不知人也。”（《论语·学而》）《论语》以“学”字开头，以“知人”结尾，是有深意的。教学的前提是知人——老师了解学生，从而完善学生的人格；教学的目的也是知人——教学生理解他人，从而与他人和谐相处。人难知，人的言语常有巧饰，人的外表常有伪装。孔子有一套知人的办法：“视其所以，观其所由，察其所安。人焉廋哉！人焉廋哉！”（《论语·为政》）从一个人行事的动机、目的和所采用的方法、手段来观察一个人，这个人就无处可以藏匿了。

知人之后的施教可用八个字来概括：择乎中庸，长善救失。《论语》中有一个很生动的例子：“子路问：‘闻斯行诸？’子曰：‘有父兄在，如之何其闻斯行之？’冉有问：‘闻斯行诸？’子曰：‘闻斯行之。’公西华曰：‘由也问闻斯行诸，子曰：‘有父兄在’；求也问闻斯行诸，子曰：‘闻斯行之’，赤也惑，敢问。’子曰：‘求也退，故进之；由也兼人，故退之。’”（《论语·先进》）退者进之，兼人者退之，这就是所谓“择乎中庸”。过犹不及。致中和，天地位焉，万物育焉。中庸是一种至高的美德。如子路之勇，孔子曾赞美有加，说：“道不行，乘桴浮于海。从我者，

其由与？”（《论语·公冶长》）然而，子路兼二人之勇而过之，孔子担心他做出“暴虎冯河”的蠢事，故而退之。

长善与救失之间，孔子更注重发现学生的优点，激发学生的积极性和主动性。颜回三月不违仁，箪食瓢饮不改其乐，孔子连连赞叹“贤哉回也！”闵子骞得到父母兄弟的赞美，孔子也赞美道：“孝哉闵子骞！”曾点淡泊名利，孔子引为同道，说：“吾与点也。”冉雍出身卑贱而有治国才能，孔子许其有长官气象，说：“雍也可使南面。”以赞美鼓励为主，是大胸怀，是大智慧。“子曰：舜其大知也与？舜好问而好察迩言，隐恶而扬善，执其两端，用其中于民。其斯以为舜乎？”（《礼记·中庸》）隐恶扬善并不是不批评学生。子路就常常挨批评。有一个叫宰予的学生，大白天睡懒觉，孔子非常生气，骂他道：“朽木不可雕也！粪土之墙不可朽也！”（《论语·公冶长》）

教育是完善人性的活动，从本质上要求教师尊重学生的个性，从学生的个性特征出发，扬其长，补其短，长其善，救其失，最终达到人格的完美。孔子曾感叹尧传舜，舜传禹的中庸之道到春秋时期早已不得其传。今天，我们不能不感叹：发祥于孔子，相传两千多年的因材施教的教学原则却在高喊尊重个性的现代大学里失传了。因材施教必先知人，可是我们的大学教师很少有人能认全班里的学生，更不用说了解学生的个性特征了。因材施教必因人因机而宜，可是我们的大学教学内容大都是一些针对所有的学生的统一教材，考核评价的标准也一模一样。

问题出在班级授课制和以教师为主的讲授法。教师和学生失去了一对一交流的机会，因材施教遂成为不可能。古代的学校，无论东方还是西方，大都采用个别教学。中世纪行将结束的时候，捷克教育家夸美纽斯全面论述了当时已经兴起的班级授课制，这种教学组织形式既有心理学的理由，更符合近代以来社会追求最大效益的价值理想，遂成为各级各类学校的最主要的教学组织形式。从此，人才像产品一样被批量地生产出来。教室与流水线唯一不同的是流动的对象不同。流水线上流动的是产品，工人坐在固定的位置上给产品添加特定的零件。教室里流动的是教师，学生坐在固定的位置上，轮换着由不同的教师灌输不同的知识。班级授课制符合效益原则，其作为主要的教学组织形式的事实是难以改变的。但班级授课制不应该成为大学里的唯一教学组织形式，个别辅导、小组教学、学术沙龙等有利于因材施教的辅助教学形式应该在大学里更多地采用。关于大学的教学组织形式，我们将在下一章作详细的讨论。以教师为主的讲授法也是导致批量生产学生的一个主要原因。体现因材施教的教学方法有很多，共同解决问题和自主解决问题的教学方法更能体现因材施教的原则，即使是提示型的教学方法，如果运用恰当也能做到因材施教。这是下一节要讨论的问题。

（二）启发诱导

《论语·述而》云：“不愤不启，不悱不发。举一隅不以三隅反，则不复也。”这便是孔子著名的启发式教学原则。朱熹解释说：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌；启，谓开其意；发，谓达其辞。”（《四书章句集注·述而》）启发式教学充分体现了孔子以学生为主体的教育思想。孔子更重视的是学生的愤悱，而不是老师的启发。只有在学生努力探求一个问题而未得其解，或者是想要表达一种思想而又找不到准确恰当的表达方式的时候，老师才适时地给予学生适当的点拨。读《论语》，很少看到孔子对学生长篇大论讲什么道理，常常是学生主动来问，孔子三言两语点出精要。愤悱是学生学习思考过程中的一种心理状态，老师是不易直接觉察到的，学生来问是愤悱的表现。所以，启发式教学常常采用对话的形式，而且往往是学生主动提问。孔子之时，以学生为主，充分发挥学生的主动性和积极性已是一种古老的传统。《易·蒙》卦辞云：“蒙，亨。匪我求童蒙，童蒙求我。”童蒙谓年幼无知者。高亨解释卦辞说：“言有来学而无往教也。”^①有来学，无往教，是儒家礼的规定。《礼记·曲礼上》云：“礼闻来学，不闻往教。”《礼记·学记》云：“善待问者，如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣。”墨子对儒家这种“共己以待，问焉则言，不问焉则止”的教学原则不以为然，而主张“不扣必鸣”（《墨子·公孟》）。今有论者亦以为“扣则鸣，不扣则不鸣”容易把学生放过去，有听任无知、错误甚至犯罪的危险。^②

对年幼无知的童蒙，是否也坚持“有来学，无往教”的原则，另当别论。《论语》中孔子对他的儿子伯鱼是主动施教的。“陈亢问于伯鱼曰：‘子亦有异闻乎？’对曰：‘未也。’尝独立，鲤趋而过庭，曰：‘学诗乎？’对曰：‘未也。’‘不学诗，无以言。’鲤退而学诗。他日，又独立，鲤趋而过庭。曰：‘学礼乎？’对曰：‘未也。’‘不学礼，无以立。’鲤退而学礼。闻斯二者。”（《论语·季氏》）伯鱼见了孔子就快步向前。孔子叫住他，要他学诗、学礼。并讲了为什么要学诗、学礼的道理。这可以说是主动施教。但对于大学生，孔子则坚持待其愤悱才施教的原则。我想除了充分发挥学生的积极性和主动性外，至少还有两个理由。

第一，这是因材施教的要求。启发诱导的原则可以看作因材施教原则的副原则。孔子教人，必因其材而施教之。人的材质不同，所关心和思考的问题不同。只有待学生来问，才知道学生到底在思考什么。这是一个方面。另一个方面，不同材质的人，对于同一个问题，思考问题的深度和广度不同，侧重点和角度也各不一样。只有待学生来问，并且真正了解学生的个性特征，才能作出恰当的回答。

第二，这是大学人文理想的要求。大学是大人之学，是君子之学。大人是长

① 高亨：《周易古今注》，中华书局1984年版，第173页。

② 孙培青、李国钧：《中国教育思想史》第一卷，华东师范大学出版社1995年版，第116—117页。

大成人的人，是能自我约束的人，是具备了一定的独立思考能力的人，是具备了一定的文化基础的人。“宰予昼寝，子曰：‘朽木不可雕也，粪土之墙不可朽也。’”（《论语·公冶长》）白天打个瞌睡或者睡个懒觉，并不是什么大不了的事儿，孔子却骂得很厉害，《论语》里面唯一一次见他这样骂学生。为什么？宰予不是小孩儿了，是大人了，不是小学生了，是大学生了。大学生，最起码的要求要能自觉遵守做人的行为规范，积极主动地学习和探索知识。不堪雕刻的朽木不要送到雕刻家那里去，送去了也雕不成器物。最起码的做人的要求都达不到的人不要来读大学，来了也成不了大学生。因为，大学不是一般意义的大人之学，而是培育人文精神的君子之学。前文有言，古代的小学 and 大学有严格的区别。小学教给学生礼、乐、射、御、书、数等生活技艺和社会行为规范，大学教给学生《诗》《书》《礼》《乐》等人文知识。子曰：“吾少也贱，故多能鄙事。”（《论语·子罕》）说明孔子会那些稼圃之类的农活儿。但当他的学生樊迟请学稼时，子曰：“吾不如老农。”请学为圃，子曰：“吾不如老圃。”（《论语·子路》）为什么学生主动来问，孔子却把他打发走了呢？因为孔子觉得稼圃之类的事情是小学生学习的生活技艺。讲清楚这一点是必要的，因为人文知识和技术知识的教学应遵循不同的教学原则。相对于人文知识来说，技术知识具有稳定性和唯一性。不同的时间，不同的学生来问，答案都是一样的。既如此，技术知识可以面对全体学生主动施教。人文知识则不同，它并没有固定不变的答案，因人因事因时而异。故必待其愤悱而启发之。墨子主张主动施教，其中一个重要的原因恐怕是因为墨家是一些“工肆之人”，所学习的主要是技术。

今之所谓启发式教学是由老师提出一系列问题启发学生得出老师预设好的答案。这种做法与孔子的启发式教学恰恰相反，倒有些像苏格拉底的“助产术”。苏格拉底认为“人们有关美德、正义等定义不是人们主观的意见，而是客观真理。在他看来，事物的意义是在人们出生以前已存在于人的心中的；但在人出生时，由于肉体受到干扰而使他忘记了它们。现在通过谈话的方法，使人们逐步地认清原来早已存在于心中的知识。这种方法就像助产婆把胎儿从母亲的肚子里催生出来一样，所不同的这种产婆术是用之于思想的，不是用之于身体的。”^①不管知识是先天就存在于人们的心中，还是存在于教师的头脑里或书本中，只要它被认为是客观的、不变的真理，教师就有必要主动地运用“助产术”催生知识。

但若把孔子比作一座等待学生来撞击的钟又是错误的。孔子教人，既善于启发，又善于诱导。颜回曾很有感慨地说：“仰之弥高，钻之弥坚。瞻之在前，忽焉在后。夫子循循然善诱人，博我以文，约我以礼，欲罢不能。既竭吾才，如有所立卓尔。虽欲从之，未由也已。”（《论语·子罕》）孔子循循善诱，一是依靠展现自己伟大

① 滕大春：《外国教育通史》第一卷，山东教育出版社1989年版，第258页。

的人格感召学生积极向上，二是通过铸造学生的人格推动学生不断进步。“仰之弥高”，说的是孔子道德高尚而不可及。“钻之弥坚”，说的是孔子思想深邃而不可入。“瞻之在前，忽焉在后”，说的是孔子神龙现首不现尾，不可以定象观之，亦不可以定见述之。这是孔子在学生心目中的形象。孔子成为万世师表，正是因为他在当时和后世学生的心中有如此高大的形象。当然，孔子自己评价自己仅仅是一个“学而不厌，诲人不倦”，“好古敏求”，勇于改过的读书人和教书先生，不是什么圣人，也不是什么君子，只不过一个不懈追求君子人格的“有恒者”而已。^①正是这样一个实实在在的形象，在学生的心目中才会是一个高大的形象。自己吹嘘自己形象高大的人，在人们的心目中终究会是一个卑劣的形象。孔子伟大的人格具有强烈的感召力，故而在私学方兴之际即有三千弟子追随他，在两千多年的文明史上有全中国的人乃至全世界的人景仰他。以自己的人格感召学生，这是孔子循循善诱的一个方面。另一方面，孔子又通过博文约礼引导学生不断向上追求，直至潜力得到充分的发掘，卓然独立于世。“博我以文”是通过广泛的文献阅读让学生的思想在知识的海洋里自由地舒展，从而获得历史的智慧和现实的洞察力。“约我以礼”是通过良好行为规范的养成让学生在复杂的人际关系中进退有节，从而获得规范理性和社会行动能力。此即思想自由与行为规范的完美结合，亦即孔子到七十岁才到达的“从心所欲不逾矩”的最高人生境界。

夫子施教，立意宏深。今之所谓循循善诱者，一是苦口婆心地劝人为善，二是一环扣一环地教人解题。有人格感召力，不言而教，不必苦口婆心。博文约礼，欲罢不能，肢节自然迎刃而解。人格低劣，学识不渊博，行为不检点，哪来的循循善诱？善者，非法善之谓也，乃心善之谓也，心善则法善。

（三）学思并重

学思并重是孔子的又一个重要的教学原则。表达这个教学原则的是一句著名的教育格言：“学而不思则罔，思而不学则殆。”（《论语·为政》）

《道德经》的第一个字是“道”，而《论语》的第一个字是“学”。这样的编排是有深意的。孔子作为一个教育家，西周文化的整理者和传播者，中华文明的奠基者，所重视的就是这个“学”字。孔子出身贫贱，父亲死得早，从小就要帮母亲做很多农活儿。这样一个苦难的少年，“十有五而志于学”，问礼于老聃，访官名于郯子，学琴于师襄，访乐于苌弘，最终成为人们所景仰的圣人。孔子自己说：“十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好学也。”（《论语·公冶长》）又说：“我非生而知之者，好古敏以求之者也。”（《论语·述而》）在孔子看来，学首先是学做人。子曰：“君子食无求饱，居无求安，敏于事而慎于言，就有道而正焉，可谓

① 《论语·述而》：“子曰：‘述而不作，信而好古，窃比于我老彭。’”“子曰：‘默而识之，学而不厌，诲人不倦，何有于我哉。’”子曰：“‘德之不修，学之不讲，闻义不能徙，不善不能改，是吾忧也。’”

好学也已。”（《论语·学而》）他的学生子夏曰：“贤贤易色。事父母，能竭其力。事君，能致其身。与朋友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”（《论语·学而》）学当然也包括学文。但孔子认为应该是行有余力则以学文。子曰：“弟子入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众，而亲仁，行有余力，则以学文。”（《论语·学而》）西周以“乡三物”教万民，一曰六德：知、仁、圣、义、忠、和；二曰六行：孝、友、睦、姻、任、恤；三曰六艺：礼、乐、射、御、书、数。德、行与艺都是“行”而非“文”。

德、行、艺学好了，才选其中的俊秀入大学学文。文者，《诗》《书》《礼》《乐》等文献。这些文献所记录的是三代以来，特别是西周以来的人文传统和典章制度，是当时的经典著作。学，学什么呢？学传统文化，学典章制度，学历史，学经典。中华文化的奠基人孔子和老子，都是深谙历史，深谙经典的人。面对高岸为谷，深谷为陵的春秋大变局，是历史传统和文化经典给了他们启示，从而创造了应对时变、开创未来的儒家和道家思想。中国文化发展到晚唐和五代再一次出现危机。用欧阳修的话说，是骨肉之恩几绝、夫妇之伦几乖、礼乐刑政几坏、中国几为夷狄。（《新五代史·周本纪》）中华民族自有文明以来未有衰乱如五代者。胡瑗投书山涧，范仲淹断齑画粥，欧阳修假书邻家，^①一代读书人再一次振起大宋文化，中华文明再一次走上正途。欧洲也一样，中世纪后期复兴了古希腊罗马文化后，欧洲人才走上了近代化的发展道路。当欧洲和美国的大学表现出严重的技术主义和实用主义倾向的时候，要素主义者、永恒主义者和新托马斯主义者极力主张学习经典著作，^②第二次世界大战以后欧洲和美国的大学走上了“通识教育”的健康轨道。为什么学习经典如此重要呢？道理很简单：经典是民族文化的根，树大根深，才可能枝繁叶茂。国家要有根本，民族要有根本，做人要有根本，学问要有根本。根本在历史中，在经典中。

学习也是解决人生困惑和生活疑难、成就人生的重要途径。孔子曰：“生而知之者，上也；学而知之者，次也。困而学之，又其次也。困而不学，民斯为下矣。”（《论语·季氏》）一生下来就知道如何做人如何行事，那是圣人。子曰：“圣人，吾不得而见之矣，得见君子者，斯可矣。”（《论语·述而》）生而知之的圣人是没有的，每一个人都是通过学习达到人生的最高境界的。孔子明确表示自己不是什么圣人，他从一个早年丧父的苦难少年成长为一个人人景仰的人，靠的是“好古敏求”、积极主动的好学精神。很多人做不到这样，总是要等到陷入困惑和困难的

① 宋初，胡瑗，偕孙复两人，在泰山一个道院中读书。相传胡瑗接家信，苟有“平安”二字，即投之山涧，不复启视。如此苦学十年，终于得到自信而回去办学。范仲淹家贫，在一个破庙里读书，饿了就喝点儿薤叶画过的粥，读出了“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的胸怀。欧阳修少年时从邻居家得《昌黎先生文集》，即在心中埋下了倡导古文的种子。

② 永恒主义者推动的名著阅读运动开出了长长的经典著作的清单，所列书目全是欧洲和美国的经典。见《美国高等教育》。

时候才想到要学习。能“困而学之”也还不错，那些陷入了困境还不知道去学习的人就只能做一个一辈子困苦不堪的下等人。孔子敏锐地看到，随着春秋末年贵族统治的逐渐瓦解，将来的社会是学习而不是爵位改变一个人的境遇和命运。努力学习的就是上等人，不努力学习的就是下等人。学习改变命运的思想自孔子确立以后，在几千年的农业社会里深深地影响了每一个中国人，许多贫苦的农民子弟凭着这样的信念真实地改变了自己的命运。

但只学习经典是不够的，还要懂得“思”。“思”字在《论语》中用得很多。如：“孔子曰：‘君子有九思：视思明，听思聪，色思温，貌思恭，言思忠，事思敬，疑思问，忿思难，见得思义。’”（《论语·季氏》）“子曰：‘见贤思齐。’”（《论语·里仁》）又如：“季文子三思而后行。子闻之，曰：‘再，斯可矣。’”（《论语·公冶长》）但这几处的“思”都和与“学”并重的“思”词义不尽相同。这些“思”是想到、想一想的意思。倒是子夏说的“博学而笃志，切问而近思”（《论语·子张》）与学思并重意义相近。与“学”并重的“思”是超越传统、超越已有知识的创造性思维。

孔子所学和所教的是《诗》《书》《礼》《乐》等西周文献，他的思也首先表现在对这些文献的整理和解读上。据《史记》的记载，六经都经过了孔子的收集和整理。（《史记·孔子世家》）孔子删《诗》，传《礼》，正《乐》，定《书》，系《易》，作《春秋》，是稽考文献，精思深察之后的创作。其目的是继承传统，因应时变，开创未来，并非简单地学习经典而已。在教学活动中，孔子常常和学生一起讨论如何创造性地理解和改造传统。

以对待周礼为例。许多人认为孔子是一个恪守周礼的人。其实不然，孔子既推崇礼教，又主张对周礼有所损益。他的推崇和损益都是基于对周礼的深刻反思。^①《易》在周代为卜筮之书，并不作为大学教材。孔子晚年喜《易》。孔子序《易》后，《易》由卜筮之书成为了文化哲学著作，成为了六经之一，成为了大学里的必读教材，为儒道两家所共同推崇。《春秋》则完全是孔子的创作。在具体的教学活动中，孔子总是鼓励学生积极思考，举一反三，闻一知十，一以贯之，融会贯通。他的启发式教学是建立在学生的独立思考的基础之上的。

学而不思则罔。罔，或释为罔然无所得，或释为诬罔受骗。两种解释都有道理。所学的是传统，是已有的知识。现实社会总是不断地变化、不断地进步的，总是会出现各种各样的新问题。仅仅依靠已有的知识，无法顺利地解决现实生活中的每一个问题。对于那些新出现的问题，传统知识往往束手无策。学了很多知识却又不能解决现实问题，学了和没学差不多，所以说“罔然无所得”。更为严重的是，如果不加思考，不加选择地照搬传统，包括照搬他国已有的经验，生搬硬

① 详见第二章第一节。

套地解决中国的现实问题，一定会使问题变得更加复杂和难以解决。本来问题是自己不加思考、生搬硬套造成的，缺乏思考能力的人这时一定会把责任推到他人身上，大呼上当受骗。生搬硬套一问题更多一大呼上当一批判否定一再生搬硬套一再陷入危机一再批判否定……近代以来，我们就是这样磕磕碰碰走过来的。要思考，要选择，要创新，只有这样所学习的传统知识和他国经验才是有用的，才不会上当受骗。

思而不学则殆。“殆”亦有二解，或解作疲殆，或解作危殆。都有道理。子曰：“吾尝终日不食，终夜不寝，以思，无益，不如学也。”（《论语·卫灵公》）反复思考，终无所获，自然会感到疲惫不堪。不过疲殆这一层意思是较为浅显的，危殆才深刻揭示出了思而不学的严重后果。脱离深厚的历史传统和坚实的理论基础的所谓创新是十分危险的。老子也说过，“知常曰明。不知常，妄作，凶。”常是不可抗拒、不能违背的自然法则，包括大自然的规律和人类历史的经验。不懂得自然法则和历史经验的创新是妄作，那是相当危险的。我们一次又一次陷入“思而不学”“妄作”的危险中，记忆犹新，痛犹未定，不必再举出那些例子。但当今中国的高等教育正深陷在“思而不学”的危机中，则不能不说。进入21世纪以来，高等学校所强调的是发明创造而不是读书学习。科研项目、科研经费、论文、专利的指标一升再升，教师和研究生都在忙于应付与科学研究相关的各种各样的评价，再也无法安安静静地坐下来读书学习，一个个弄得晕头转向、疲惫不堪。教师都在忙着搞科研，本科教育多是应付了事。教本科生的教师自己就不读书，加之应付上课，学生四年大学读下来，就只学了点儿教材，有的连教材也没好好读过。每年研究生复试时，我问的都是同一个问题：“你读过哪些书？”结果总是让我大失所望。研究生毕业时一个个都发表了两三篇论文，而他们的毕业论文，常常是语句不通，甚至错别字一大堆。思而不学的结果必然是：第一，疲殆。无做学问的深厚功底却要按要求做出来，怎么不会疲惫不堪呢？第二，危殆。已经疲惫不堪了，再也做不出学问了，要求却越来越高，怎么办？那只能是弄虚作假，人格丧尽。被创造出来的“成果”是虚假的，作为社会精英的知识分子丧失了人格，国家能不深陷危险吗？

学是继承传统，思是建立在传统基础上的创新；只有传统，没有创新，就会罔然无所得，诬罔受骗；只有创新，没有传统，就会疲惫不堪，深陷危机。学习与思考并重，传统与创新并重，则源清本正，枝繁叶茂，百花争艳，气象万千。

孔子所确立的三大教学原则涉及教师与学生、共性与个性、传统与创新的关系。教学中的主要方面都涉及了。中国古代的教育思想家还提出了许多其他的教学原则，如教学相长、循序渐进、禁于未发、及时施教、相观而摩、博约相依、藏息相辅、长善救失、隆师素友、知行合一，等等，涉及了教学中许多更为细节性的问题。其中的大多数原则都是《学记》中提出的，第二章第一节略有介绍，不再赘言。

第三节 大学教学方法的类型与形式

教学方法多种多样,佐藤正夫归纳为提示型教学方法、共同解决问题型教学方法和自主解决问题型教学方法三种类型。^①我们也采用这样的分类,重点探讨这些类型的教学方法在大学教学中的独特性。

一、提示型教学方法

提示型教学方法是教师通过讲解、示范等提示活动讲授课程内容,学生接受、理解、内化教师所提示的内容的一种教学方法。

(一) 提示型教学方法的优点

提示型教学方法是在教学过程中用得最多的一类方法。这是因为提示型教学方法有其显著的优点:帮助学生在较短的时间内打好知识基础。

首先,提示型教学方法能充分发挥教师的主导作用,尤其是讲授法。大学教师是具备了某个学科或某个专业的系统知识,并在相应的学科和专业领域内作出了一定的贡献的学者与专家。有的大学教师还是品德高尚、堪为师表的大师。他们对所教课程的重点、难点、热点、研究方法、系统性以及与其他课程的联系性都了熟于心。更重要的是他们对所教课程所涉及的学科和专业有自己的独特理解与深入研究,这种经验具有个性,存在于教材以外,为授课的教师所独有。这些优势和优点的存在决定了大学教师在教学过程中的主导地位。由教师系统地讲授一门课程有助于学生在教师的主导下更好地掌握这门课程的重点、难点、前沿问题、研究方法以及教师的个人经验。教师的个人经验非常重要,它决定着课程的优劣。教材没有差别,我们有条件选择同样好的教材。课程却是千差万别的,课程的差别取决于教师和学生。具有与课程相关的丰富的个人经验的教师讲授的课程才是优秀的课程。充分发挥教师的主导作用也就是让教师在课堂上充分展示他们的与课程相关的个人经验。个人经验应由教师个人来宣讲,也只能由教师个人来宣讲。讲授法如果只是照本宣科,对于大学生来说是完全没有必要的,因为大学生完全有能力自己理解教材。照本宣科地提示教材内容仅仅确立了教师的主导地位而没能发挥教师的主导作用。大学教师要想充分发挥自己的主导作用,就要对所教的课程有独特的理解和独特的贡献。越是优秀的教师越能通过讲授法发挥自己的主导作用并真正确立自己的主导地位。如果你是真正的大师,学生不会怕你讲得多,而是怕你讲得少。

① [日]佐藤正夫著:《教学原理》,钟启泉译,教育科学出版社2001年版,第289—290页。

其次,提示型教学方法能让学生在较短的时间内理解并接受大量的信息。在这一点上,这种方法是一种省时的方法。这是提示型教学方法被广泛采用的一个重要原因。讲授法和班级授课制是近代教育的两大发明。二者的显著特点是效率高。效率观是近代资本主义的重要的价值观。讲授法能在较短的时间内传授大量的信息,效率高,必然会成为近现代教育的最重要的教学方法。从学科发展和学生自我发展的角度看,提示型教学方法也是必要的。学科的发展需要学科知识和研究方法的不断创新。创新又是在已有的学科知识的基础上进行的。讲授法能帮助学生在较短的时间内打好知识基础,有利于学科的发展。由于讲授法不断地受到质疑,越来越多的教师喜欢在课堂上讨论问题,致使学科知识的传授不够系统和全面,学生的知识基础不够扎实,所期待的创造性解决问题的能力实际上也不可能出现。学生自我的发展首先要求读过大学后能做一个自主的人。前文有言,做一个独立于世,自主自立的人必须掌握好已有的、传统的知识,自由与自在必须建立在自主的基础之上。在较短的时间内系统地学习和掌握了已有的传统知识,一个人就能更早地独立于世,并为谋求更好的发展打下基础,创造条件。提示型教学方法如此重要,是不能轻易否定的。

其实,提示型教学方法同样能激发学生的理智和情感,调动学生的主动性和积极性,对于大学生来说尤其如此。人们批评提示型教学方法,是因为他们认为这种方法的特点是教师非常主动,而学生是被动的,学生只是被动地接受教师所提示的内容。他们不明白这样一个事实,那就是,教师提示的内容只有在能够激励、鼓舞学生的自我活动时,才能被学生接受。为什么说“与君一席话,胜读十年书”?为什么说“高山流水有知音”?就因为人从来就不是被动的听众,大学生更是能积极主动地参与听讲。学生能否积极主动地听讲,问题主要不在于讲授法本身,而在于讲授的内容和学生的理解力与学习态度。有深度、有内涵的讲授总是能吸引大多数学生的注意力,引发他们积极思考。理解能力强,学习态度好的学生总是能积极聆听有深度的讲解。人本来就是运用语言进行思考的,讲授无非是在运用有声的语言思考,只要这样的思考是有深度的,作为特定思维的外在形式的有声语言,一定能通过声音的媒介性激发具有相近思维能力的听讲者作相近深度的思考。有智慧的讲授激发有智慧的听讲。大学教师的学问和人格能赢得学生的尊重,而他们打动学生、在学生心中留下深刻印象的往往是课堂上具有个性的讲授。讲授不仅能引导学生跟着老师积极思考课程内容,而且能激发学生充分发挥各自独有的创造力。现代接受理论认为,人们从来就不是被动的接受者,人们总是以自己的方式创造性地接受信息。一千个读者有一千个哈姆雷特。一千个听讲者有一千门课程。

(二) 提示型教学方法的缺点

提示型教学方法是课堂上用得最多,但也是遭受批评最多的一种传统的教学

方法。这是因为这类教学方法确实有它的局限性。

首先,尽管我们坚持认为提示型的教学方法同样能激发学生积极主动的思维活动,但如果运用得不恰当,这类方法确实容易导致注入式和学生的被动接受。只要差异和强势存在,事情总是由强势的一方主导,这是难以抗拒的生活法则。强势之下必然有专制和奴役,必然有被动和服从。在学生面前,教师的强势是显而易见的。教师如果倚仗这种强势,并不考虑学生的接受能力和感受,学生很有可能丧失主动性。不过,对于大学生来说,服从和被奴役的事是不容易发生的。他们不会像小学生那样屈从于教师的权威,会对他们不喜欢的教师的讲解充耳不闻,他们甚至会积极主动地去做自己想做的事,对照本宣科的教师的讲解置之不理。不能在讲台上赢取学生的大学教师是不幸的,他们不但不能倚仗教师地位的强势迫使学生被动接受所讲解的课程内容,而且会因为被学生冷落而丧失自信心。站稳讲台是重要的,讲台是大学教师因学生的肯定而实现人生价值的地方。

其次,提示型教学方法不利于学生操作能力的发展。这是显而易见的,也是不可避免的。因此,凡涉及实际操作能力的教学内容不适合用提示型的教学方法从头到尾讲解,提示型教学方法只在呈现教师的示范性操作程序和动作的时候是有效的。

(三) 提示型教学方法的形式

提示型教学方法的主要形式有示范、呈示、展现和口述等。

1. 示范

示范是教师做出范例,学生模仿。示范是发展学生的能力、技巧、习惯、品德、作风非常重要的方法,一般在练习过程之初进行。

把示范看成是中小学教师的专利是不对的。即使严格限定在课堂教学的范围内谈问题,示范也仍然是大学教学不可缺少的和非常有效的教学方法,超出课堂教学的范围更是如此。中小学生对崇拜的态度把教师的示范动作、语音语调、一颦一笑奉为圭臬。但他们所模仿的主要还是教师的外在行为。大学生则不然,除了某些技巧和技能动作外,大学生不再关心教师的外在行为,而对他们的诸如生活态度、生活方式、价值观念、治学方法等内在的精神品质格外关心。所谓“身教”“不言之教”“人格垂范”“以身作则”,用在大学里更恰当。大学生真正具备了理解教师精神品质的能力,也渴望大学里有真正的大师引领他们的精神生活。梅贻琦“大学者,非大楼之谓也,乃大师之谓也”的名言所昭示的不仅仅是大学是做学问的地方的理念,它还告诉我们:所谓大学教育就是大师的治学方法、治学精神和高尚人格垂范。没有大师的大学是传授知识的大学。有大师的大学是传承精神的大学。严格地说,传授知识的地方不能称其为大学;传承精神的大学才是真正的大学。换句话说,有大师垂范的大学才是真正的大学。

2. 呈示与展现

呈示是借助挂图、幻灯等教学手段提示教学内容。展现是借助电影、多媒体、流媒体等教学手段把事物、现象的经过与过程直观地呈现出来。

由于现代教育技术的发展，大学课堂上教学内容的呈示与展现大都是借助多媒体来完成的。多媒体技术作为一种呈示和展现教学内容的手段与老式的模型、挂图、幻灯、电影胶片相比有两个优点。一是它几乎能将以往所有的呈示和展现手段集于一身。二是使用起来轻巧灵便，运用自如。与讲授法相比，多媒体教学也有两个好处。一是某些形象的内容如果用多媒体展现会更加具体、生动和准确。二是多媒体能迅速地将教学内容呈现出来，比用语言（书面的和口头的）呈现效率要高。

但多媒体技术的优点仅此而已。不仅优点有限，它的缺点也是明显的。最大的缺点是课程内容的预设性。

首先，多媒体课件把将要在课堂上呈现的内容预先编排好了。上课很容易变成按键的活动。当代课程论把课程看成师生在教学过程中共同创造的生活经验。现象学要求在“现象”（显现本质）之前悬置已有的观念，后现代课程观认为进入课堂之前的一切预设的观念都不利于课堂上的积极对话和创造性活动。这种课程观的缺点前文有讨论，但它确实深刻地提醒我们：如果要把课堂变成创造知识的地方，就要十分警惕进课堂之前的观念预设。我们完全可以说，环环相扣地把要讲授的内容都编排好了的多媒体课件是十分不利于在课堂上创造知识的课件。而大多数被认为是优秀的多媒体课件恰恰正是这样的课件。

其次，多媒体教学不利于学生想象力的培养。所呈现的东西如果如同实物一样具体形象，观察者的想象力就会受到限制。用语言或艺术化的手段提示的形象恰恰需要学生发挥更多的想象力。多媒体呈现的形象更加生动和准确，它代替了学生的想象力。现象学所说的“本质的还原”在多媒体教学中似乎不必要了，因为显现在学生大脑中的表象都是一致的。

最后，多媒体课堂上，教师很少板书，学生也很少作笔记了。长期这样做的结果是书法将成为稀罕的艺术。这一点对于很多人来说也许并不是缺点，甚至认为是优点——可以无笔教学了！但对于一个崇尚民族文化、崇敬汉语的人来说，这样的结果是让人痛心的。电脑做得越多，人脑做得越少，道理就这么简单。

多媒体教学的作用被现在的很多大学夸大了。多媒体教学应该回到它的本意上去，它仅仅是计算机辅助教学（CAI），它能够发挥的仅仅是辅助作用。

3. 口述

口述就是用语言提示课程内容。我们常常所说的讲授法就是以口述为主，辅以板书和其他呈现方式的教学方法。

传说“昔者苍颉作书，而天雨粟，鬼夜哭。”（《淮南子·本经训》）语言文字能感动天地，神于鬼神。人能与天地并而为“三才”，是因为人懂得用语言思考问题，从而具有比其他任何生物更高的智慧。在西方，也有人把语言看得非常重要，写《人论》的卡西尔将人定义为“符号的动物”，他说：“我们应当把人定义为符号的动物来取代把人定义为理性的动物。”^①卡西尔所说的符号就是我们人类所使用的，能客观地指示和描述存在物的“命题语言”。语言对人类来说是如此的重要，没有它，“人的生活一定会像柏拉图著名比喻中那个洞穴中的囚徒，人的生活就会被限定在他的生物需要和实际利益的范围内，就会找不到通向‘理想世界’的道路——这理想的世界是由宗教、艺术、哲学、科学从各个不同的方面为他开放的。”^②如果让卡西尔给教育下定义的话，他会说：“教育是把人类复杂的符号系统传授给下一代的活动。”如果让他给教师下定义，他会说：“教师是用符号系统传授符号系统的人。”如果让他给教学下定义，他会说：“教学就是教师借助符号系统在学生的心中生成符号系统的过程。”

说这么多是要表明：一张嘴巴一支粉笔的传统的讲授法不应轻易放弃。放弃课堂语言等于放弃了作为一个教师完善和展现自我本质的工具。大学教师应该是课堂语言的大师。大学教师因课堂语言的丰富性和创造性确立其大学教师的地位。课堂语言不同于日常语言，也不同于理论语言，它是一种介于日常语言与理论语言之间的口语化理论语言和理论化的口头语言。大学课堂语言的理论性亦即它的学科性。前文有言，大学课程内容主要是学科知识。学科知识由严格定义的学科语言来承载。因此交流、传递和创造学科知识的课堂语言也必须是严格定义的学科语言。但课堂语言又不能等同于学科语言，它还具有课堂教学的情境性和师生对话的交流性。教学是师生共同的一种生活，课堂是师生共同的生活空间。在课堂教学过程中，学生在教师的指导下选择、接受、体验和创造学科知识，从而获得一种生存的智慧，做一个自主、自由、自在的人。由此看来，课堂语言这个概念的内涵远远大于学科语言。一方面，严格意义的学科语言其功能和目的都止于承载和运演学科知识，而作为学科语言的课堂语言除了要承载和运演学科知识以外，还要在师生之间传递、交流学科知识。另一方面，师生在课堂上的交往是一种大学人的生活，由于教师与学生之间、学生与学生之间存在很大的个性差异，这种生活是情感、意志、智慧、性格、气质的相互激荡，其结果不仅仅是学科知识的丰富，而且是人格的养成。作为生活语言的课堂语言要在特定的课堂情境中表达情感、体现个人的意志和性格，它极具情境性和交往性，在这个意义上它又是一种日常的生活语言，是一种体现大学人的精神气质的人文语言。

因此，掌握课堂语言需要从两方面作出努力。一是熟练地掌握与所教课程相

① [德]卡西尔著：《人论》，甘阳译，西苑出版社 2003 年版，第 46 页。

② 《人论》，第 72 页。

关的学科语言，做到能在课堂上运用学科语言创造性地解决问题。在大学里上课上得好的教师必定是在相关学科领域有深厚功底、能熟练地运用学科语言进行思维的教师。简单地说，只有科研能力强的教师才能在大学里上好课。有一个衡量学科语言是否熟练的标准，那就是看上课的教师是否能脱离课本、讲稿和演示文档流利地讲课。如果说中小学还容许一定限度的照本宣科的话，大学则完全不应该也完全没必要照本宣科。因为在大学的课堂里，不仅要传递知识，而且要创造知识，创造知识比传递知识更加重要。准备好了的内容都应视为已有的知识，按准备好了的内容讲课都叫照本宣科。照本宣科包括照课本宣科，也包括照讲稿宣科和照多媒体演示文档宣科。现在的本科教学评估要求教师出示完整的五大教学文件，这样做只会将大学教育降低到中小学的水平。评估专家应该到课堂里去，看看有多少教师能凭一张嘴巴一支粉笔在课堂上创造知识。

但现实的情况却是许多科研做得好的教师课上得并不好。这是因为这些教师没有作出另一方面的努力。课堂教学是师生在课堂上的交往过程，课堂语言具有情境性和交往性，是一种人文的语言。只会搞科研，没有人文关怀的教师不可能成为优秀的大学教师。人文关怀在课堂教学中表现在对课堂教学情境的理解和营造上，以及对交往对象学生的理解和尊重上。情境是有情之境，学科知识是抽象了情感的理性知识，只在课堂上传达学科知识是创造不出有情之境的。学科知识的研究、学习、理解是人的一种理性活动，任何一种复杂的人的活动总是有相应的情感相伴随的。找不到真理时我们焦虑，发现真理时我们欣喜。对学习学科知识过程中与学生情感相关的关怀便是一种人文关怀。

首先，教师要在课堂上探究和创造学科知识，这样，教师自己就会在探究和创造的过程中产生相应的情感，这些情感溢于言表，最能感染学生。仅仅是传达那些已经传达过多次的学科知识，很可能产生厌烦的情绪，这种情绪影响学生，学生会感到听课枯燥无味。

其次，教师要善于运用教学语言引导学生探究和掌握学科知识。能在课堂上创造的知识毕竟是很少的，教师在课堂上传授的主要还是已有的知识。但这些知识对学生来说是新的、难以理解的，优秀的教师总是能站在学生的位置上将传授知识的过程变成探究知识的过程。这就要求教师研究学生。在这一点上大学教师要向小学教师学习。小学教师所传授的知识对于小学教师自己来说实在是太简单了，但他们总是能把最简单的知识讲得那么津津有味、生动活泼。这是因为他们的心里总是装着学生，他们对学生有充分的理解和研究。没有哪个小学教师叫不出学生的名字的，没有哪个小学的班主任老师不知道班里学生个性特征的。大学却恰恰相反。连身边的学生都没有关怀，更何况民族、国家、人类、世界呢？大学缺少人文关怀，最突出的表现是大学里很多人都在一门心思搞科研，不再关心学生的需要、愿望和个性发展，表现在课堂语言上便是课

堂语言全是概念、定理和原理，没有情感和个性；只达意，不传情；只有学科，没有学生。

二、共同解决问题型教学方法

共同解决问题型教学方法是指师生通过教学对话、课堂讨论、协作研究等教学形式，共同思考、共同探求、共同解决问题、共同获得生存智慧的教学方法。

（一）共同解决问题型教学方法的优点

首先，共同解决问题型教学方法最突出的特点是民主性。“共同解决问题型教学方法把教学过程视为师生平等参与和民主交往的过程，这反映了教学的本质，也体现了教育中时代精神的要求。”^①为什么说这种方法反映了教学的本质呢？当代教学论把教师和学生看作平等的主体，认为在教学过程中，谁也不具有绝对的权威性，谁也不能主宰谁，教学过程是师生平等交往的过程。这显然是一种现代的民主思想。把交往的对象看作与自己平等的个体，是市民社会每一个公民应有的社会态度。民主的制度建立在平等的信念和态度之上。不要以为民主是一种可以随便引进的制度，如果我们没有平等地对待他人、充分尊重他人意见的社会态度，即使引进了民主的制度，这种制度也必然会遭到破坏。民主是一种能力，它需要通过教育加以培养。建立民主制度显然是我们国家迫切的需要，但更为迫切的是培养学生实行民主的能力。这大概就是张华先生所说的共同解决问题型教学方法体现了时代精神的理由。

其次，这种方法能充分发挥学生的主动性和创造性。教学是教与学的统一体，只有当教学过程中出现教中有学、学中有教的情境时，教学才得以真正展开。提示型教学方法总是教师在讲解知识，学生到底在多大的程度上积极主动地参与了教学，教师并不太清楚，因此这种方法很容易导致学生的被动接受。共同解决问题型教学方法则不同，它必须有学生的积极参与。它不是教师教学生如何解决问题，而是教师和学生共同协作解决同一个问题。在共同解决问题的课堂上，谁积极主动，谁消极被动，教师和学生都清清楚楚。采用这种方法的目的并不是单纯地为了要解决问题——没有学生的参与教师往往能更快地解决问题，也不单纯是为了培养学生解决问题的能力——讲授法有时更适合达到这样的目的，采用共同解决问题型教学方法一个最为重要的目的就是要培养学生的积极性、主动性和参与性。作为一种个性特征，积极性、主动性和参与性比解决问题的能力更为重要。我们的大学生，在一二年级的时候老师管得多，理论基础并不比欧美国家的学生差。到了三四年级，课程少了，没人管了，需要自己主动去学习，主动去探索问题，这时我们的学生则明显不如欧美学生。从教学方法上找原因，主要是因为

^① 《课程与教学论》，第216页。

们的教师喜欢用讲授法，很少组织学生讨论问题，以为把知识传授给了学生教学任务就完成了，很少有人把培养学生的积极性、主动性和参与性当作重要的教学任务来完成。主动参与而不是被动执行，也是市民社会每一个公民应有的社会态度。如果每一个公民都能积极主动地参与社会生活，官僚主义和专制主义就没有生存的空间。

最后，这种方法具有协作性。共同解决问题型的教学方法要求教师和学生各抒己见、共同协作解决问题。在共同解决问题的过程中，学生要学会如何倾听他人的意见，如何发现他人的意见中存在的问题，如何修正他人的意见，以及如何表达自己的意见，如何包容与自己不同的意见，如何根据他人的意见修正自己的意见。在共同解决问题的过程中，不仅需要这样一些理性的态度，还需要陶冶一种有利于协作的道德情感。当他人表现出解决问题的创造力时，应当表示赞许和钦佩而不是嫉妒和嘲讽。当自己表现出解决问题的创造力时，应当表现出谦虚和谨慎而不是骄傲与轻率。当他人出现错误和困难时，应当表示同情与扶助。当自己出现错误和困难时，应当表示羞愧和坚韧。我们的学生缺少协作精神，这并不是学生的错，而是教育的错。协作精神是在协作的过程中培养起来的，老是听教师讲，学生没有参与，不可能培养起学生的协作精神。没有协作精神的人不是一个合格的公民。市民社会与传统的农业社会有很大的不同，它不再是自给自足的小农经济社会，而是大规模协作的商品经济社会。学会了协作才能在相互协作的生产和经营活动中找到个人恰当的位置。

（二）共同解决问题型教学方法的条件

共同解决问题型的教学方法有诸多的优点，因而被大力提倡。但这个方法并没有在我们的大学里被广泛地采用。原因来自教师、学校和学生三个方面。

采用共同解决问题型的教学方法首先要求教师具备丰富的学科知识和生活经验、机敏的思维能力和灵活多变的组织课堂的能力。习惯于讲授法的教师不知道还有比滔滔不绝地表现自己更能实现人生价值的课堂教学形式。根据学生的问题讲课更能体现教师对学科知识的理解深度和知识面的宽广度。学生的问题是不可预计的，或涉及所教学科领域里的疑难问题，或涉及所教课程以外的其他学科知识，或为现实生活中的困惑，教师要回答这些问题并组织对这些问题的讨论，比讲授课程所涉及的熟悉的、准备好了的学科知识要困难得多。既要对各种不同的观点作出中肯的评价，又要引导讨论向研究的纵深处进展。既要放得开，让学生各抒己见，又要收得拢，把讨论集中到主题上来。做到这些是一件很难的事儿。它要求教师了解学生的个性，真正做到因材施教，循循善诱。总之，地地道道的专家很难在课堂上组织讨论，大学教师既要专精又要广博，既要关注现实生活又要关心每一个学生的成长。我们的大学在学科领域里有深入研究的专家较多，而

真正能做到因材施教的教授太少。这是重科研轻教学的结果，而最终的结果是科研能力将一代不如一代。在培养人的问题上失败，一切都将失败。有了好学生，教师做不到的学生能做到，下一代做不到的，再下一代一定能做到。

共同解决问题型的教学方法对学生的要求也是很高的。学生必须具备一定的基础知识，才有可能参与到共同解决问题的过程中来。否则，对话和讨论难以展开，即使展开了也难以深入。采用共同解决问题型的教学方法的目的虽说并不仅仅是为了解决所讨论的问题，而且还要培养学生的参与意识、合作精神、交往能力，但后者是依托前者才得以实现的。肤浅的讨论不仅不能解决问题，而且会降低学生参与和协作的积极性，无法展开有深度的交往。因此，共同解决问题型的教学方法常与提示型教学方法结合使用。通常的做法是：在讲解学科知识的过程中适时、适当展开教学对话；在系统地讲解了相关的学科知识之后，再展开讨论；对于那些有相当难度的问题，一般都要事先布置给学生，让他们查阅相关的资料，独立思考，形成观点，然后再在讨论的过程中与其他同学和老师一同分享自己的观点，并根据不同的意见修正自己的观点。现在学生的基础越来越差，既提不出有难度的问题，也提不出有深度的观点。这个世界太精彩，学生没有兴趣也没有时间读书。从多数人的表现来看，应该称呼大学里的年轻人为“大玩生”。任其自然是不行的，坚持要素主义的欧美国家的做法是，建立严格的学术标准，加强对学生的严格训练，不能以忽视学习中的努力原则来换取学生的所谓“自由”。巴格莱说：“自由必须与责任携手并进，而有责任的自由总是经过努力得来的，而不是白送的。”^①教育的目的是让学生获得自由，而获得自由的途径是刻苦读书。能发现现实生活和现有知识中存在的问题，并能提出自己独立的解决问题的办法，生命才不会被生活所困扰，生命才有了自由。

因此，共同解决问题型的教学方法对学校也提出了要求。

第一，学校要建立一种制度，激励教师了解学生，研究教学。20世纪90年代以前，科研并没有像现在这样受到重视，教师有许多时间了解学生和研究教学。教师下班制、定期答疑制、后进生帮扶制、教研室活动、公开课、竞赛课、示范课，等等，都是那个时候的一些好的制度和经常开展的活动。随着科研越来越受到重视，这些制度慢慢地没有人执行了，这些活动也很少开展了。研究所越来越多，教研室越来越少，留下来的教研室也是名存实亡——很少有教学研究活动。一些老教师至今仍怀念着教研室。吾师曾钊新先生说，教研室是研究教学、培养新教师的“窝”，“我恋教研室这个窝，因为它是让我在教学生涯中起飞的地方！”^②恢复以前的一些好的制度和活动是必要的，同时还要创立一些新的制度，比如后文所说的本科生导师制。类似的制度安排和做法还可以有很多，如师生读书会、

① 王承绪、赵祥麟：《西方现代教育论著选》，人民教育出版社2001年版，第162页。

② 《教育发现》，第46—47页。

师生 QQ 群、师生茶室，等等。只要把教学看得如同科研一样重要，办法一定会更多。

第二，学校要投入更多的资源，安排小班上课。经济效益的观念使教学班级越来越大，教学对话和课堂讨论无法开展，因材施教和启发诱导的教学原则无法贯彻。其结果是学生被高效率地批量生产出来。学生只具有共性而不具有个性。没有个性也就没有创造力。因此，从教育和教学的效果来看，学校花了很多的钱，却没有培养出更多的人才来，效率很低。

第三，学校有必要缩减课程，让学生有更多的时间自学。我们的大学有一个显著的特点，可以用“三多三少”来概括：学分多，课程多，学时多；课外作业少，课外阅读少，课外研究少。如果说把大学生叫作“大玩生”多少有些开玩笑的意味的话，把读大学叫作“听大学”则并不过分。学生本来就贪玩儿，还缩减课程、课时，不是更贪玩儿了吗？

第四，学校要建立严格的学术标准，让学生努力成长为一个自由的人。严进宽出的讨论已有很多，但问题还没有解决，就已经不再是问题了。因为现在的问题已经变成了宽进宽出。把责任推给学生是不负责任的，“大玩生”是大学没有负起责任的结果。大学要真正负起责任来，严格要求学生，让来到大学的学生在大学里读书、学习，成为真正的大学生。

（三）共同解决问题型教学方法的形式

共同解决问题型教学方法的形式主要有教学对话、课堂讨论和协作研究等。

1. 教学对话

教学对话显然有东方和西方两种不同的形式。以孔子为代表的东方式的教学对话常常是由学生提出问题，老师根据学生的不同个性特征和生活境遇作出不同的回答。往往是两三句话即切中要害，学生立时顿悟，豁然开朗。这种方法已在介绍启发式教学原则时涉及。以苏格拉底为代表的西方式的教学对话则不同，常常是教师通过一连串的问题引导学生自己推导出唯一正确的答案。孔子的启发式教学更适合对价值问题的探讨，苏格拉底的“助产术”更适合对真理问题的探讨。这里要介绍的是苏格拉底的“助产术”。先看一个实例，这是苏格拉底和美诺关于美德的几段对话。

美诺^①：你能告诉我吗，苏格拉底，美德究竟是由教诲获得还是由实践获得的；或者如果既不是由于教诲，也不是由于实践，则人之有美德是由于自然，还是由于其他方式？

① 以下简称美。——编者

苏格拉底^①：……我很惭愧地承认，我对于美德简直什么也不知道；而当我对任何东西，不知道它的“什么”时，如何能知道它的“如何”呢？如果我对美诺什么都不知道，那么我怎么说他是漂亮的还是不漂亮的；是富有而且高贵的呢？你以为我能吗？

美：确实不能。……

苏：……凭神的名义，美诺，请你慷慨地告诉我，你说美德是什么，因为我将很高兴发现我是弄错了，而你……确实有这种知识；虽然我刚才说过我从未见到有人有这种知识。

美：要回答你的问题，苏格拉底，是没有困难的。让我们首先拿一个男人的美德来看——他应该知道如何治理国家，并且在治理工作中如何有利于他的朋友和损害他的敌人，并且他也必须留心不要使自己受损害。一个女人的美德，如果你想知道的话，也可以很容易地描述出来：她的责任是在管理她的家务，和看管屋里的东西，以及服从她的丈夫。每种年纪，每种生活情境，不管是老是少，是男是女，是奴隶还是自由人，都有一种不同的美德：有无数的美德，并且对它们都不缺少定义；因为美德是相对于我们每个人在我们所做的一切中的行为及年纪的。对于罪恶也可以这样说，苏格拉底。

苏：我是多么幸运啊！美诺！当我只问你一种美德时，你就把你所留着的一窝美德都给我端出来了。假设我就顺着这个关于“一窝”的比喻调侃一下，而问你，什么是蜂的本性？你回答说，有许多种类的蜂，我又再问：可是我们区别蜂之所以为蜂，是因为它们有各种不同的种类；还是毋宁说它们是由于某种其他性质，例如美观、大小或形状而被区别开来的呢？你将如何答复我？

美：我将回答说蜂作为蜂，是彼此没有区别的。

苏：而如果我接下去说：这就是我所要知道的，美诺；告诉我什么是它们彼此没有区别而是全部一样的性质——你能回答吗？

美：我能。

苏：对于美德也是一样，不论它们有多少种，而且如何不同，它们都有一种使它们成为美德的共同本性；而要回答什么是美德这个问题的人，最好是着眼于这种共同的本性，你明白吗？

美：我开始有点儿明白了，但我还没有像我所能希望的那样把握住这个问题。

……

美：你要一个对于一切美德的定义吗？

① 以下简称苏。——编者

苏：这正是我所寻求的。

美：如果你要一个对于一切美德的定义，我不知道说什么，不过美德是支配人类的力量。

苏：这个对于美德的定义包括一切美德吗？美德在一个小孩儿和一个奴隶身上是一样的吗，美诺？小孩儿能支配他的父亲，奴隶能支配主人吗？那支配人的还会再是奴隶吗？

美：我想不会，苏格拉底。

……

美：……我宁可又回到我原来的问题上来：在寻求获得美德时，我们究竟应该把美德看作得自教育的东西，还是看作一种天赋的东西，还是看作以某种其他方式来到人这里的東西呢？

苏：如果你也和我一样都能听到我吩咐，美诺，我就不会去研究美德究竟得自教育与否，除非我们首先已经肯定了“它是什么”。但是既然你只想到控制我，我是你的奴隶，而从来不想控制你自己——这就是你对于自由的概念，我只得依存你，因为你这个人是难挡的。因此我现在只得来探讨一个我还不知道它的本性的东西的性质了。无论如何，你能稍微屈就一点儿，同意让我们在假设的基础上来论证“美德究竟是得自教育，还是由其他方式得来”这个问题吗？正如几何学家，当人家问他“某个三角形能否内接于某一个圆”时，他会回答：“我还不能告诉你，但我愿意为你提供一個假设，这可以帮助我们得出结论……”……我们也这样，因为我们还不知道美德的本性和性质，我们也必须在一个假设下来问美德是否由教育而来的问题，就像这样：如果美德是属于这样一类的心灵的善，它是否能由教育而来？让我们假设美德是知识或不是知识——在这种情形下它是由教育来的或不是由教育来的？或者如我们刚才所说的是“被回忆”的？因为辩论名称是无用的。但美德是否由教育而来呢？或毋宁说，是否每一个人都看到只有知识是由教育而来的呢？

美：我同意。

苏：那么如果美德即知识，美德就可以是由教育而来的了？

美：当然。^①

苏格拉底的母亲是一个助产婆，苏格拉底则是一个“精神助产士”。两人的工作有许多相似之处。未出生的婴儿怀在娘肚子里，真理同样存在于每一个人的头脑中。人的皮肉包裹了未出生的婴儿，人们关于现象世界的意见遮蔽了真理。助产婆通过恰当的方法能将婴儿接生出来，苏格拉底同样能运用恰当的方法将真理从人们

^① 北京大学哲学系外国哲学史教研室：《古希腊罗马哲学》，商务印书馆1982年版，第151—164页。

的头脑里引导出来。苏格拉底是否从他母亲那里得到过启示不得而知，但苏格拉底开启了西方人理性地探求真理的道路则是肯定的。

“精神助产术”首先要排除现成的知识对探求真理的影响。在讨论问题之前，苏格拉底总是首先表明自己对讨论的问题一无所知，然后鼓励学生说出自己对美德、正义、勇敢、节俭等概念的定义。当学生很得意地说出他们的定义之后，苏格拉底就举出一些事例，指出这些事例与学生定义之间的矛盾，证明学生的定义是不恰当的。然后学生又重新下一个定义，对苏格拉底所列举的事例进行抽象化。这时苏格拉底又会举出另外一些事例，指出新的定义仍然不够抽象，没有达到本质。通过如此巧妙而有智慧的对话，苏格拉底迫使学生一一否定现成的知识，直至目瞪口呆、无言以对。苏格拉底称这种状态为“逻各斯窘态”。在苏格拉底看来，承认自己的无知是探求真理的起点。因为只有清除已有的错误观念，才能让真理显现出来。“逻各斯窘态”既是一种排除了错误观念时的“无知”的状态，也是一种渴望发现真理时的觉醒状态。理性地、逻辑地否定了已有的错误观念，人们才能真正彻底地从错误观念的沉醉中醒悟过来。醒悟之后，真理也就近在眼前了。因为当所有的特殊事例都排除之后，概念的定义已经从个别上升到了一般，从特殊上升到了普遍。层层抽象现象的特殊性，步步逼近本质，是西方哲学家探求真理的方法。这种方法显然是我们所缺少的和需要学习的。

2. 课堂讨论

把教学对话扩大到整个课堂，在师生、生生之间开展广泛的对话，就是课堂讨论。中世纪的欧洲大学开始采用班级授课制。有了班级授课制后，苏格拉底式的对话自然发展成了课堂讨论。在西方，即使是中世纪的大学课堂里，除了那种教师念教案，学生作笔记的死板的教学方法外，大学教师还采取课堂讨论的教学方法。到了中世纪后期，共同探讨问题的研讨班广泛出现。在西方，课堂讨论已发展出成熟的技巧，并且被绝大多数大学教师所采用。戴维斯《教学方法手册》列举了 100 多条大学课堂讨论的策略和技巧。^①“如果去问任何一群大学教师，他们觉得哪种方法最适合高等教育环境中的教学，他们中有很很大一部分人，或许是绝大多数，很可能会选择讨论。”^②

中国传统的大学里缺少苏格拉底式的探求真理的教学对话。中国当代的大学里缺少西方大学课堂上常常采用的讨论法。这里引进的是布鲁克菲尔德总结的关于如何准备讨论和如何推动讨论的技巧。^③我要较为详细地介绍前者，因为有了充分的准备，实施过程中的技巧可以是多种多样的、个性化的、情境化的，不必模仿某一个人的做法。

① [美]巴巴拉·G. 戴维斯著：《教学方法手册》，严慧仙译，浙江大学出版社 2006 年版，第 47—74 页。

② [美]斯蒂芬·D. 布鲁克菲尔德著：《大学教师的技巧》，周心红、洪宁译，浙江大学出版社 2005 年版，第 58 页。

③ 《大学教师的技巧》，第 58—75 页。

（1）避免有指导的讨论

“你当然应该清楚你为什么使用讨论的方式，你还应该知道讨论对学生的某些影响，但你绝对不应开展那种你的努力结果事先已经非常明确地定好的学习对话。这对其他的教育方式是好的，但对讨论不行。如果你开始了被认为是自由开展的讨论，你要求学生们在讨论中通过合作性探寻的过程来创造意义，而你却私下已经定好这些意义将会是什么，这从根本上来说是不诚实的。一旦学生们意识到了讨论正在朝你心目中的那个观点前进，他们的兴趣就会减退。这样，讨论就成了操纵练习，而不是参与真实交际的例子。”^①

这种观点显然不同于苏格拉底式的操纵结果的对话而具有现代民主自由的意识。这种观点也包含了当代哲学对真理的理解，真理不再是苏格拉底所说的本质性的、不变的、具有普遍意义的实在，而是通过对话所形成的主体间性。要使共同解决问题型的教学方法具有民主性和主动性，就要特别记取这一点：教师不应操纵讨论，应让学生自由开展讨论。自由探讨真理的热情比教师认定的真理本身更重要。

（2）要清楚地了解讨论的目的

智力上的目的：让学生探讨一系列的观点；帮助学生发现新的观点；强调各种问题、课题或主题的复杂性和模糊性；帮助学生认识构成他们所习惯的思想和行为基础的那些假设；提高智力上的敏锐性；鼓励积极主动地聆听别人的看法。

情感上的目的：增进学生对某个题目的情感上的联系；向学生表明，他们的意见是被听取的，他们的声音是起作用的，他们的经验是受珍视的。

社交上的目的：有助于培养一种小组认同感；鼓励民主习惯。

关于鼓励民主习惯，布鲁克菲尔德写道：

“如果管理得当，讨论小组应成为民主实验室。按照逐步形成的、指导小组成员之间交流的道德文化的不同，这样的小组应当由诸如发言自由、尊重少数人的观点、容忍不同的意见，和重在参与等民主价值所控制。参与认真对待民主的小组活动的经历对于学生来说是强有力的。通过在自己的教室中认真对待民主现实来锻炼公民的勇气对教师来说同样是强有力的。”^②

有两点应特别引起我们的注意。一是我们所说的通识教育并不一定要由所谓通识课程来完成，通识教育是所有课程的共同目的。以上所列讨论的目的都是通识教育的目的。如果一个教师只注意所讨论的知识的重要性而忽视讨论本身的重要性，则无法达到以上通识教育的目的。二是西方最早的民主国家仍然在大学教育中如此重视民主习惯的培养，不能不让我们感到惭愧。民主决不是政治的恩赐，它是一种能力，每一个教师，从小学教师到大学教师，都担负着培养学生民主习惯的责任。

① 《大学教师的技巧》，第 59—60 页。

② 《大学教师的技巧》，第 61—63 页。

每一个公民都有了民主的习惯，专制主义就没有生存的空间。

（3）仔细挑选讨论题目

“在规划你的讨论课时，一定要注意不要选择那些已经是实事了的或毫无争议的话题。要选择一些在他们以前的阅读中无法找到答案的问题，而且是有可能找到一系列站得住脚的但又存在明显不同的答案的问题。给他们一些可回答的问题要比给他们一些很抽象的问题好。”^①

并不是所有的问题都适合拿到课堂上来讨论，能引起讨论的问题才适合拿来讨论。讨论的目的并不仅仅为了解决问题，而是为了训练学生的思维能力等通识教育目的，有时后者更为重要。

（4）提供准备好的材料

“仅仅由于为了讨论而聚集到了一起并不能保证会产生有价值的东西。如果参与讨论的人互不理睬地只交流了几句各自固有的偏见，那么讨论很快就会退化成互相缺乏交流、互不容忍的状态。因此，要保证学生们在见面之前能够参阅一些共同的材料。这样，他们就会有一些共同的概念、思想、事实材料和解释，这些东西可以在他们参加讨论时给他们提供信息。这样就减少了讨论在无关紧要的支流中漫无目标地穿行的危险。”^②

要让讨论成为讨论而不是争论，共同的概念、思想和事实是非常重要的。只有差异性而没有共性，要么形成对立，要么互不相扰。在统一性的基础上形成的差异性才有相容互补的可能性。在敌对的派别之间是没有民主可言的，讨论也难以在敌对的派别之间进行下去。

（5）逐步形成大家都接受的规则

“参与者的培训对于讨论的成功与否是至关重要的，以至于以讨论为基础的课程的第一次甚至开头的几次课都应用于程序规则和行为准则的形成，以指导随后的讨论。这些行为准则应当保证少数人的意见也得到尊重，没有人可以在讨论中居于支配地位，允许不同的观点得到充分和自由的表达，不施加任何压力一定要对所提出的问题达成不成熟的和人为的解决办法。可以制订规则规定参与者提出新话题和对已提出的话题作答的顺序。可以对成员的发言时间作出限制，或对发言的最多次数作出限制。”^③

共同参与的活动不能没有规则。完全自由的讨论必定产生话语霸权。没有法制就没有民主。要让课堂成为民主的实验室，首先要让课堂成为法制的实验室。

（6）使讨论题目个人化

“如果你试图对泛泛的题目开展讨论，你很可能会失败，因为参与者会觉得这

① 《大学教师的技巧》，第 63 页。

② 《大学教师的技巧》，第 63—64 页。

③ 《大学教师的技巧》，第 64 页。

样的题目与他们的个人生活无关。在讨论有关社会和政治问题的时候，情况尤其是这样。……如果在学生的经历与更宽广的主题之间能够发现联系点，或者可以鼓励学生想象自己处于假设性的情形和困境之中并能描述进行这样的想象的理由，那么，探索宽广话题就会变得更直接，变得很有意义。”^①

中国的情况稍有不同。学生会真切地感到有关社会和政治的问题与他们的个人生活密切相关，困境并不需要假设，他们常常现实地陷入其中。因此不妨对这类所谓泛泛的问题展开讨论。当然，如果能找到这类问题与学生个人生活的结合点，学生参与的积极性会更高。

（7）注意讨论小组的人数

“共同的意见似乎是 12~16 人的某个数在长期来看有着最大的可能来鼓励人们讨论。”^②

这是一个经验性的数字。从这个数字的精确性来看，作者是长期开展课堂讨论的。这个数字是否适合中国，坦白地说，我还没有这样的经验。

（8）引入某些能发挥作用的和不和谐音

“如果你的学生在理解问题方面表现出一致性，那你就要找到办法来使他们摆脱这种状况。在开始讨论之前，想一想怎样能够用激励性的而不是用威胁性的方式去扰乱他们舒舒服服的、已经明确了的世界观。在讲课时，你可以强烈而清楚地为与大多数人的观点相反的论点辩护。在为讨论做准备的阅读中，你可以要求学生浏览一下对主流文化价值观持批评态度的观点。”^③

讨论的目的并不是要形成一致的观点，有的时候，恰恰是要对一致的观点提出异议。单一性是事物存在和发展最大的敌人，多样性才能保证事物的健康发展。有不和谐的存在，才有和谐的存在。

（9）谨慎对待打分程序

“如果学生们知道他们的成绩中 20%或 30%要看他们在讨论中的参与程度来决定，那么对他们来说，为了发言而发言的压力会变得难以抵御。这有可能造成热烈而活跃的讨论，但是，对实际学习活动至关重要的用于思考的沉默间歇就几乎不可能存在了。”^④

由于讨论是西方大学课堂上经常采用的教学方法，加上西方人性格的开放性，讨论过于热烈和活跃反而成了需要适当避免的问题。这样的问题在我们的课堂上并不突出。

关于如何推动讨论，布鲁克菲尔德提请注意以下要点：避免开始讨论时冷场；

① 《大学教师的技巧》，第 64—65 页。

② 《大学教师的技巧》，第 65 页。

③ 《大学教师的技巧》，第 65 页。

④ 《大学教师的技巧》，第 66 页。

巧妙对待说话过多的人；鼓励沉默的小组成员；减少分析上的混乱；避免做过于绝对的总结；保护少数人的观点；接受讨论的情感性。^①每一点下面都有布鲁克菲尔德富有成效的经验性操作技巧。我想只要如此用心地理解学生和研究教学，各人会有更多的办法来解决问题。

下面是《论语》中孔子组织的一次课堂讨论，其中所遵循的原则大体与几千年后西方人对课堂讨论的要求不谋而合。我在讲《论语》时讨论了这次讨论，也附在后面，可惜录音中学生的声音太小，听辨不清，没有整理出来。

子路、曾皙、冉有、公西华侍坐。

子曰：“以吾一日长乎尔，毋吾以也。居则曰：‘不吾知也！’如或知尔，则何以哉？”

子路率尔而对曰：“千乘之国，摄乎大国之间，加之以师旅，因之以饥馑。由也为之，比及三年，可使有勇，且知方也。”

夫子哂之。

“求，尔何如？”

对曰：“方六七十，如五六十，求也为之，比及三年，可使足民。如其礼乐，以俟君子。”

“赤，尔何如？”

对曰：“非曰能之，愿学焉。宗庙之事，如会同，端章甫，愿为小相焉。”

“点，尔何如？”

鼓瑟希，铿尔，舍瑟而作，对曰：“异乎三子者之撰。”

子曰：“何伤乎？亦各言其志也。”

曰：“暮春者，春服既成，冠者五、六人，童子六、七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。”

夫子喟然叹曰：“吾与点也！”

三子者出，曾皙后。曾皙曰：“夫三子者之言何如？”

子曰：“亦各言其志也已矣。”

曰：“夫子何哂由也？”

曰：“为国以礼，其言不让，是故哂之。”

“唯求则非邦也与？”

“安见方六七十，如五六十而非邦也者？”

“唯赤则非邦也与？”

“宗庙会同，非诸侯而何？赤也为之小，孰能为之大？”

① 《大学教师的技巧》，第67—74页。

这一章记录了孔子开展的一次课堂讨论。平时你们老是听我讲，今天我想听你们讲。“毋吾以也”，大胆地讲，要向子路学习。杨丹你先讲。

杨丹说，孔子上课常常以讨论的形式展开，不像我老是自己讲。在课堂讨论中，学生发言的态度、关注的问题，都体现出不同的个性。老师可以从中了解学生的性格，这有利于因材施教。

陈亭廷讲了两点。一点是在孔子那里没有那么多师道尊严，他是与学生平等对话。在课堂上，学生可以大胆地、自由地表达自己的观点，孔子也会适当地表达自己的态度，他不赞同子路的态度，就“哂之”，笑话他。这样学生就可以从老师的态度中看到自己的问题，然后调整自己的观点和态度。在这样的交往、讨论中反复调整自己，人就变得中庸。人在成长的过程中为什么会越来越圆滑？就是因为人的棱角在交往的过程中被磨掉了。人的个性被磨掉了，是可惜的；但同时人又有了更多的共性，变得中庸，变得容易与人相处，这是好事儿。人的棱角被磨得圆滑了，就不会与别人产生摩擦，产生冲突。孔子的圆滑在于，他能恰当地表明自己的态度，能根据具体情形调整自己的态度。“哂之”是微微一笑，既明白表达了自己的态度，又不是很尖刻的。这样才是平等的对话。太尖刻了，会伤害别人；太圆滑了，意见表达不明确。微微一笑已经稍稍有点儿过头儿，求与赤都不敢大胆地说出自己的志向了，一个比一个谦虚。孔子观察到这种情况后，马上调整自己的态度，暂时不评价他们两人。等到曾点大胆地表明自己异于其他同学的志向后，孔子高高兴兴地表示他对曾点的认同。

陈亭廷还讲到孔子赞同曾点的志向，也想过自由自在的生活。对曾点所说的这番话其实是有不同的理解的。大多数人理解的是阳春三月约几个人，大人小孩儿一起春游、洗澡、吹风，过自由快乐的生活。王充的理解不一样，他在《论衡》中专门写了一章叫《明雩》，他说曾点所述是一种求雨的祭祀仪式，并非春游，讲了很多的理由，很有道理。但大多数人仍然认为是春游，我也认为是春游。这已经不是一个训诂学的问题，而是一个解释学的问题。它说明大多数中国知识分子也是“吾与点也”，而且是不顾训诂地“吾与点也”，他们希望他们心中的圣人的理想也是过自由自在的生活。想过自由自在的、快乐的生活，和孔子在其他章节中表现出来的主张学而优则仕、治国平天下的志向有没有矛盾和冲突？是有矛盾和冲突的，但这种矛盾和冲突才是儒家知识分子内心世界的真实写照。儒家知识分子心中常有两种理想，一种是治国平天下，另一种是像道家那样过自由自在的神仙一般的日子。个人生活追求自由，社会生活讲求理性。这两者在不同的社会状态下又有不同的表现。如果是邦有道，更多地表现出治国平天下的志向；如果是邦无道，又更多地追求归隐闲适的生活。即使在

邦有道的时候，在国家大事鞠躬尽瘁的同时，也常常会有归隐之心，不想这样忙，想回老家过田园生活。而一旦已经归隐田园，过着闲适的生活，心里又常常想着朝廷，处江湖之远而忧其君。别看诸葛亮说“壮图奇策无人问，不及南阳一卧龙”，其实他心中想的还是天下。刘备跑去找他，他就告诉他天下三分而有其一，愿意出来效力。自由自在的生活是孔子的最高理想，孔子的心中有矛盾，这才是真实的。本来就有多种价值，常常会摇摆不定，最高理想也一样，“此事古难全”。

好，谁再补充？不说话？不说话孔子会点名的。那我也来点名，“丁莹，尔何如？”对，这一章主要还是要从因材施教这一点来讲。应该让学生各有所长，统一的目标即使是最好的，也培养不出人才。孔子赞同曾点的想法，但他并不反对其他人的志向。人各有志，又各有所长，世界才是丰富多彩的。

“彭蓉，尔何如？还有没有其他角度？”彭蓉读得很细，这很好，她涉及的两个问题我也讲一讲。一是这一章不是谈治国理想。这一章是“各言尔志”，孔子并没有让他们谈治国理想，但几个学生都谈到了治国的理想，因此我们也能从中看出儒家的治国理想。其中涉及以礼治国、富民政策、反对战争，等等。孔子经常教导学生要学而优则仕，学也禄在其中，所以他的学生也就大都去当官的打算。不过孔子这一次是“与点”，这又给学生另一种启示。

还有一点是她发现孔子在讨论中言语很简单，对于学生的回答心领神会，却不做过多的评价。有学生追问，他才解释几句。这就是启发式教育。“不愤不启，不悱不发”，对于需要点拨的学生，来问他的学生，他才给予点拨，点拨的时候也只是点到为止，并不长篇大论地说很多。这样教学生才是真正的因材施教，才能真正发挥出学生的积极性和主动性，培养出学生的不同个性。这一点我们在前面讲过，这里是一个生动的例子。

还有一点，我也想讲一讲，大学教育应该采用什么样的组织形式为好。我们现在的大学教育组织形式跟中小学差不多，都是班级授课制。古代大学的教学组织形式是灵活多样的，总结起来有七八种。我写过一篇文章，你们可以去看一看。孔子这种授课形式叫自由讨论式，自由到课堂上可以弹琴。不过，关于弹琴，有些人的理解也失偏颇，古代在课堂上弹琴并不是与教学没有关系，而是很有关系。古代说教育兴盛怎么说？说“弦歌盈耳”。弹琴在古代是必须学习的课程，读诗行礼的时候都要弹琴，边弹琴边吟诵边行礼，诗礼乐是不分的。那时的文人都有自己的琴。音乐在古希腊古罗马也是很重要的，古希腊的小学叫琴弦学校。古希腊的读书人喜欢背个竖琴。现在小学还有音乐课美术课，中学的课程表上也有这些课，不

过大都变成了自习课。到了大学这些课都没了，很可惜。朱镕基总理到吉首大学，来了诗兴，写了一首诗，其中有一句是“吉首大学弦歌盛，张家界顶有神仙”，现在弦歌盛只是一个比喻了。走进大学弦歌盈耳，那该多好啊！

3. 协作研究

如果把研究定义为解决问题，则教学对话和课堂讨论都是协作研究。如果把研究定义为解决复杂的问题，则协作研究指教师指导学生完成毕业论文（毕业设计）和科研课题，以及学生协助教师完成科学研究课题。这里有意使用了“复杂”这个模糊的概念，因为本科生、硕士生和博士生对问题的复杂性的理解是不同的，对他们所研究的问题的复杂性的总体要求也不同。

前文有言，创造力是在创造性活动中培养起来的。由此可知，协作研究是培养学生科研能力的有效途径和方法。

说我们国家的大学重视科学研究是不准确的，只能说我们国家的大学重视科学研究的结果。因为说大学重视科学研究应包括重视科学研究的过程、科学研究的条件和科学研究的能力。只重视科研的结果仍然是一种简单、粗糙的目标管理。如果不问条件、过程和能力，一味地在目标上加码，这种管理就不仅是粗糙的而且是粗暴的。条件、过程和能力中，最重要的是能力。有了科研能力，自然会出科研成果。而科研能力要通过协作研究来培养。

（1）商定选题

这是协作研究最关键的一步，选题确定好了，研究完成了一半儿。对学生来说，选题的好坏不以学科的前沿性和创造性来判断，而以是否有利于培养学生的研究能力来判断。学生的兴趣爱好、知识结构和思维能力各不相同，优秀的教师善于与学生共同商讨，找到学生感兴趣，并通过努力能完成的科研课题。我的做法是先问学生对哪些方面的问题感兴趣，然后要求学生做文献综述，然后和学生一同讨论相关文献是从哪几个方面探讨问题的，其中有哪些好的观点，哪些观点论述充分，哪些观点论述不足，相关研究运用了哪些方法，还能从什么角度探讨问题，还能运用什么方法研究问题，还能提出什么新的观点，或者还能提出什么样的新证据。文献综述主要由学生去做，但对已有研究的评价和研究切入点的确定教师要发挥更多的作用。很多学生做了文献综述以后，总觉得已有的研究已经做得很好了，再也提不出什么新的观点了。这说明学生真正遇到了困难，需要老师的帮助。如果确实再也没有需要我们进一步加以研究的地方，则另找其他感兴趣的问题。反复这样做，总能找到学生感兴趣，又有进一步研究价值的问题。

（2）商定理论工具、研究方法和参考文献

这是考查学生理论基础和专业水平的时候，首先应该让学生自己确定理论工具、研究方法，列出参考文献。然后，师生一同讨论所用理论工具和研究方法是

否适合解决所研究的问题,需要增加什么,需要去除什么,需要对现成的理论和方法作什么样的改进,能不能提出自己的理论和方法。然后还要讨论参考文献的权威性、广泛性。在讨论过程中,教师的作用是重要的,这是体现教师的理论水平和专业水平的时候。学生的理论水平和专业水平能否在写论文的过程中再上一个台阶,就看这一次讨论了,因为接下来学生就要根据这一次的讨论带着要解决的问题潜心读书了。

这些年来,形成了一种很不好的学风,叫作理论工具崇拜症。从事任何一项活动都要使用工具。选取什么工具取决于要解决什么问题。选取的工具不适合解决特定的问题,就要改造工具。没有现成的工具可供选取,就要造出新的工具来。

所使用的理论工具无论有多么深奥、多么富有创造性,只要研究者不质疑其真实性、合理性和适切性,就不是创造性地使用了理论工具。提出的问题无论看上去多么有创造性,只要得出的答案是容易质疑的,就不是创造性地丰富了理论语言。前者患有理论工具崇拜症,只能做贩卖理论的工作而不是理论工作。后者仅仅是缺乏理论思维能力,是值得同情的。

严格说来,任何一项理论研究都没有现成的工具可用。同样的工具只能复制出同样的产品,这在生产活动中是允许的,在理论研究中是毫无意义的。但理论工具是一种非常复杂的工具体系,因此从理论上讲,任何一种理论工具或这种工具的某些部分,都可以被纳入另一种理论工具体系中。

西方的学者辛勤地创造了很多理论,中国的许多学者和教师则不辞辛苦地做引进工作和验证西方理论的工作,而对这样的做法曾经带来的和正在带来的民族文化灾难视而不见。一个有 5000 年文明的国家,近 100 多年来在极力用西方二流甚至三流学者的思想指导社会变革和生产、生活实践,这本身就是一个巨大的文化灾难。我并非一个民族主义者,我的做法是,遇到问题首先从本民族的思想家那里寻找思想资源,然后借鉴西方学者的理论观点,然后在这两者的基础上提出自己的观点。本书的写作就是遵循这样的想法去做的。

(3) 商定研究假设和研究提纲

首先仍然是学生自己拿出提纲,提出假设来,然后再讨论。这是检验教师思维能力的时候,学生的思维能力能否得到锻炼,要看教师能否运用教学对话引导学生得出假设和提纲。提出假设训练学生的综合能力,拿出提纲训练学生的分析能力。先对论题作初步的分析,确定从哪几个方面进行研究。讨论时注意分析是否全面。也不能面面俱到,主要的方面分析到了就行了。然后从不同的角度、不同的方面逐一提出基本的假设。假设并非随意的设想,而是初步的归纳。提出假设的步骤是,先让学生描述现象或事实,然后要求学生对现象进行归纳或提出可能的理由解释现象。然后教师像苏格拉底那样,找出一些没有被归纳进去的现象或不能解释的现象,指出学生的观点的错误,然后修正观点,如此层层推进,直

到提出师生共同认可的观点。各方面的基本假设——提出来之后，再讨论详细提纲，这时要求分析要深入，例如学位论文的提纲，一般要求分析到第四个层次，也就是要分析到目。分析时常出现的问题一是不全面，题大于章，章大于节，节大于目，某些部分没有从整体中析出。二是理据乱，分析要有理据，切个西瓜也要先确定横切还是竖切，切成几块。理据不同，分出的部分不同，因此，同一层次的分析要依据同一理据。教师要能一一指出学生分析问题时的逻辑错误。分析完成后，需要对假设再作一次梳理，补充一些假设，统一语言风格和表达方式。反复润色之后，包含假设的完整的提纲就出来了。

（4）探寻和整理证据

要求学生根据提纲寻找理论和事实论据，并根据提纲作分类整理。论据要充分。教师定期询问学生的进展，了解哪些方面的证据还不够充分，指导学生探寻证据的方向和方法。教师的本领在于帮助学生找到那些学生找不到的证据。当提纲的每一个节目下面都有了充足的证据时，就可以做求证假设的工作了。

（5）推理能力训练

求证是一个演绎和归纳的过程。讨论时要求学生建立证据与假设之间的联系。看看能否从理论论据推演出假设，能否从事实论据归纳出假设。在教师的指导下，或修正理论，或厘清事实，或修正假设，最终形成稳妥的结论。

教师是无私的，他总是在学生碰到困难的时候帮助学生。

教是为了不教，学生走出大学，最终要能独立解决生活和工作中的问题。自主型教学方法有助于达到这样的目的。

三、自主解决问题型教学方法

自主解决问题型教学方法是学生自主地、独立地、主动地获取知识，解决问题，完善自我的教学方法。自主解决问题型教学方法应该是大学教育阶段最重要的教学方法却没有得到应有的重视。中小学生不能自主，那是因为教育还没有完成。到大学毕业了还不能自主，那是因为没有把学生教好。

（一）自主解决问题型教学方法的优点

首先，自主解决问题型教学方法有利于培养学生的自主性和独立性。能独立自主是长大成人的心理标志，是大学之道的第一个目标，也是达到自由自在的终极目标的起点。听老师讲怎样解决问题，在老师的指导下共同解决问题，最终的目的还是要让学生自己解决问题。自主解决问题型教学方法是学生自主地、独立地解决问题的教学方法，是培养学生自主性和独立性必须采用的教学方法。提示型的教学方法，很容易使学生养成被动接受教师传授的知识的行为习惯。共同解决问题型的教学方法要求学生积极参与教学活动，但学生仍然未能彻底摆脱对教

师的依赖，自主性不强的学生在碰到困难时会退缩，会依赖教师。当学生明白必须自己独立解决从来没有碰到过的问题，没有谁会帮他的时候，最初的情形是心慌，没信心，仍然想寻求帮助。但当他们有了多次独立解决问题的经验之后，自主性和独立性就形成了。人天生是要过独立生活的，独立自主是人性的内在要求，之所以有依赖感是因为还没有独立生活的能力。独立生活的能力是在独立解决问题的过程中不断提高的，也是在这个过程中被证明的。被证明是重要的，被证明了就有了信心。有信心又有能力，独立性就形成了。依赖常常是因为没有信心，而不是没有能力。鼓励只能让人放弃依赖，在自主解决问题的过程中证明有能力解决问题才能真正增强人的信心。

其次，自主解决问题型的教学方法有利于培养学生的主动性。主动是相对于被动而言的，对于学生来说，被动是一种未成熟性，对于成年人来说，被动是一种奴性。大学生既是学生又是成年人，在他们的身上表现出一些被动性，我们既应该认为这是通过教育可以改变的，也应该更加予以重视，把它当成一种奴性去改变。大学生还没有养成主动学习和研究的品质，是大学教育的失败。孔子教人必待其愤悱而启发之，扣则鸣，不扣不鸣，并不主动施教。大学生与小不一样，对于大学生来说，教师不主动，学生就会更主动；教师管得少，学生自己就管得多；教师给予的越少，学生自己得到的就越多。大学是一个自学的地方，学生主要通过自学获取所需的知识，解决所遇到的问题。只有当他们反复思考后仍有疑问并且主动求教时，教师才给予指导和点拨。这样进行大学教育，学生才能摆脱被动性和奴性，积极主动地完善自我。

最后，自主解决问题型的教学方法有利于培养学生的创造力。严格地说，独立自主、积极主动完成的创造活动才具有真正的创造性。在他人的协助下完成的创造活动包含了他人的创造力。被动完成的活动从本质上违背了创造的规律，不可能是创造性活动。创造是人的本质力量的自由展现，它从本质上要求是独立自主的、积极主动的。希望通过金钱、地位、名誉诱人去创造是无益的，通过高压的政策迫使人去创造更是徒劳的。几乎所有的学校都规定研究生一定要发表多少数量的文章才能毕业，文章也确实如所规定的发表了。但仅此而已，希望以此提高学生的创造力的愿望并没有实现。相反地，这个规定严重损害了研究生的学术诚信，不但没有培养他们的创造力，反而损害了他们人格的健康成长。其实学校和教师所要做的是为学生自主解决问题创造条件。创造力是人的生命力，生命因创造而精彩，条件具备了，学生一定会主动去创造。

（二）自主型教学方法的前提

自主型教学方法的前提或条件有两个。

第一，学生必须具备一定的自学和研究能力。因此，这个方法总是与提示型

的教学方法以及共同解决问题型的教学方法一起使用。学生打好了扎实的理论基础和专业基础，掌握了某个学科领域里做研究的方法，并且形成了良好的社会态度，才能自主地、创造性地解决问题。自由不是轻易可以获取的，获得了多大的创造力也就获得了多大的自由。因此，教师的责任首先是教，教好了才能不教。但大学教师毕竟是非常幸运的，他们不必像中小学教师那样教学生。在大学里，需要教师讲解后学生才能懂的知识并不多，大部分知识学生完全可以自学。大学教师所要做的一是讲解那些高深的知识、教师自己创造的或有独到见解的知识、最新的知识、学生难以获取的知识，二是在和学生共同解决问题的过程中培养学生的研究能力。我们的一些大学教师所做的工作是讲解那些学生完全可以自学的知识，然后放手不管，要求学生自己独立完成论文的写作和毕业设计。不该做的都做了，该做的却没有去做。结果是学生在大学里只学到了一些粗浅的知识，并不能自主地解决问题。这样的学生和那些通过自学考试获得文凭的学生没有多大的差别。“教是为了不教”，所以一定要教到可以不教为止。

第二，学校要为学生自主解决问题提供足够的研究条件。学生具备了多大的创造力，获得了多少自由，就要为他们提供多少自由创造的条件，包括图书资料、仪器设备、工作空间、调研经费，等等。文科大学生的创造还需要自由的学术氛围。我们的大学连教师所需要的这些自由创造的条件都不完全具备，更不用说学生了。用金钱激励创造是徒劳无益的，但完善创造的条件却少不了金钱。

（三）自主型教学方法的有益效果

管理者甚至教师对自主型教学方法不放心，一是出于对其效果的怀疑，二是认为这样做没能发挥教师的主导性作用。

晚近的教学论及方法学的研究证明，正确地运用自主型学习方法可以收到下述效果^①。

第一，自主型学习方法可以提高掌握知识的效果。学生自主地探究客体，一般可以导致对客体的更自觉、更深刻、更持续的掌握。

第二，自主型学习方法可以促进学生良好的学习态度与学习心态的形成。我们往往体会到，当学生面临真正的课题时，每一个学生都会一改游移不定的心态，确立扎扎实实的学习态度。

第三，自主型学习活动的最终表现，是出现成绩凝集化（学生之间的成绩差异缩小）的现象。在受纳型学习占压倒优势的情形下，全班学生的成绩差异显著，而运用自主型教学方法时，班级的成绩显著凝集。一些成绩较差的学生，通过自主学习，成绩往往能够得到显著的提高。

第四，学生通过自主型探究，可以提高自主学习的能力。人的能力唯有借由

^① 《教学原理》，第299—300页。

活动才能发展。自主型学习能力也唯有通过自主的思考，自主的活动型学习才能形成。

有实证的研究支持自主解决问题型的教学方法，我们更应该放心地使用这个方法了吧。我理想中的大学是这样的：有大讲堂、小讲堂、讨论室、办公室、图书馆、实验室；大讲堂里经常有大师在演讲，小讲堂里经常有学者在演讲，讨论室里有教师和学生共同参与的讨论，教师的办公室里经常有学生在问问题，图书馆里坐满了自学的学生，实验室里总有学生在做实验；这些活动都是自由参加的。大学在本质上是自由学习、自由研究、自我发展的地方，大师、图书馆和实验室为学生的自我发展提供必要的帮助和条件。与今天的高等学校相比，古代的太学和书院更像大学。

第七章

大学课程与教学组织



大学教学活动不仅有明确的目的性，不仅要根据目的有效地选择教学内容和方法，还要根据目的有效地组织课程内容和教学活动。目的性和组织性是人的理性的重要的两个方面，无论后现代的思想家如何轻视它，课程内容和教学活动也决不是杂乱无章的、不可预知的生命之流。

第一节 大学课程组织

课程组织是对课程要素的组织。根据一定的价值取向将各种课程要素组织在一起便构成课程的组织结构。本节先分析大学课程的组织要素，然后讨论大学课程的组织结构。

一、大学课程的组织要素

“课程组织是指将构成教育系统或学校课程的要素加以安排、联系和排列的方式。这些要素包括这样一些一般因素：教学计划与方案、学习材料、学校器材与学校设备、教学力量的专业知识以及评价与检查体系的要求等。学校或学院的气氛，社会、社区、家庭对学校的支持，学生的能力和兴趣以及教师的风格与策略，这些因素虽不太明显，但也是同样重要的。准备加以组织的课程比各学科或领域的大纲内容要丰富得多：它是学习的环境、教师的目标和价值观，以及学生的学习经验。组织课程是一项关键而又复杂的任务，教育系统的全部工作都建立在它的上面。”^①

这个定义显然是把课程理解为学生在学校中或通过学校所经历的全部学习过程中的所有影响因素的总和。它与我们对课程所下的定义是一致的，所不同的是我们是从学生主体的角度来理解课程，因而把课程理解为生存智慧。而课程组织的观点所注重的是课程的外在形态，或形成生存智慧的各种要素。组织要素的观点是重要的，它有助于我们从宏观和微观的不同层次分析课程，从而积极主动地

^① 江山野：《简明国际教育百科全书·课程》，教育科学出版社1991年版，第73—74页。

关注各种影响学生成长的内外因素，而不是只将注意力放在学科知识上。课程要素是根据结构主义的观点对课程内容所作的分类，便于我们合理地组织课程，也有利于我们更好地认识课程。

（一）传统的四要素分析法

课程的宏观要素包括学习者、教育者、教学材料和教学环境，我们还可以对这四个要素作更细的分析。

学习者：性别、年龄、地区、民族、家庭、智力、学力、专长、兴趣、爱好、性格、气质、品德。

教育者：修养、风范、魅力。

教学材料：基本阅读材料、扩展阅读材料、图书资料、教学设备。

教学环境：校园环境、周边环境。

学习者的性别是一个很重要的课程要素却常常被大学的课程组织者所忽略。《易》曰：“一阴一阳之谓道。”（《易经·系辞上》）俗话说：“男女搭配，干活儿不累。”为什么男女搭配干活儿不累？因为男女搭配合于道。孤阳不长，独阴不生，一阴一阳，阴阳和合，才能生育万物。在古代，女子十四天癸至，男子十六始通情，现在食物中激素超标，性成熟的时间提前了两三岁。《彖》曰：“天地感而万物化生。”（《易经·咸·彖辞》）大学生正当青春年少，其情通则能健康成长。男感女，女感男，感而遂通。一所大学，一个班级，如果男女比例严重失衡，一定会死气沉沉，没有活力，甚至造成成长的障碍，给以后的人生带来不幸。不仅男女的性别构成课程的要素，男女学生的外貌和品质也都构成课程要素，如果一个班里有几个美女、才女、帅哥、才子，这个班一定更有活力。

本科阶段学习者的年龄差别不大，研究生阶段年龄则有较大的差别。一般来说，年龄大意味着成熟和经验丰富，年龄小意味着天真和活泼。二者都构成影响学生成长的因素。我读大学那年恢复高考才三年，因此有不少年龄较大的学生。中文系四个班，我们班年龄较大的较多，在这些同学的带动下，我们班的学习风气和学习成绩明显好于其他班。另一个班应届生比较多，各种活动总是他们班最积极。

不同地区的学生带来不同的文化和性格。中国是一个地域广，人口多，大一统的多民族国家。中华文化五千年绵延不绝，汉民族文化以儒家为正统，儒佛道并重，各民族文化各有特色，相互尊重，相互吸收。没有哪一个国家的文化具有中华文化这样的多样性、融合性和开放性。不同地区、不同民族的文化养育出各地区、各民族人民的不同性格。来自不同地区、不同民族的大学生聚集在一个学校、一个班级、一个寝室，相互之间因为不一样而产生影响。课程组织者应以一种倍加珍爱的心情和自豪感看待活生生地体现在学生性格当中的地域文化和民族文化。

学习者的家庭和社会背景也是一个重要的课程要素，特别是家庭经济状况和父母亲的社会地位在学生中所造成的影响显而易见。高昂的学费和生活费、日益加大的贫富差别加上许多年轻人贪求享受的价值观念和虚荣傲慢的不良心态，使家庭的因素在学生中间产生复杂而微妙的影响。这种影响有时是负面的甚至是恶劣的，因为家庭的状况不是学生通过自己的努力形成的，也不是学生通过自己的努力可以改变的，在学生的感受中它就是一种不公平。试图仅仅从观念上去改变学生是徒劳的，要创造条件，让学生通过自己的努力能改变他们在大学里的经济状况，这样自我奋斗的学生就有理由瞧不起那些依靠家庭过寄生虫生活的学生，从而获得自信和尊严。如果学生命中注定地生活在贫困家庭里，又命中注定地改变不了自己的生活境况，则命中注定地会产生自卑与仇恨。当国家还没有发展到大学生利用假期打工就能挣到足够的学费和生活费的时候，保持高等教育的适度规模是十分必要的，这样国家才有足够的财力支持大学生完成学业，如 20 世纪 90 年代以前所为。扩招意在解决入学机会不公和教育资源的分配不公的问题，结果却造成了学生对社会不公的强烈感受，使家庭背景作为一种课程要素对学生产生的负面影响难以消除。另一方面，作为课程要素的家庭背景并不都是负面的。良好的家庭教育使一些学习者具有良好的品质，他们的品质会使周围的同学受到良好的影响。

以上体现在学习者身上的课程要素是潜在的、不容易引起关注的。而像学生的智力、学力、专长、兴趣、爱好、性格、气质和品德则是显性的课程要素，所产生的相互影响也更大一些。智力、学力和专长在共同解决问题的教学过程中发挥显著的作用，兴趣、爱好、性格、气质则更多地在课外的共同生活中产生相互影响。聪明好学、功底深厚又学有专长的学生是教学对话和课堂讨论中的佼佼者，最受讨论小组其他成员的欢迎。有共同的兴趣爱好、性情相投的学生容易聚到一起。这些显而易见的课程要素受到中国古代教育家的特别重视，也受到后现代教育思想家的重视。只有现代课程才把知识看得非常重要，而忽略这些活生生的课程要素。

把“品德”放在最后显然不是说它最不重要，而是要表明以上所有表现在学习者身上的课程要素都要通过学习者的品德起作用。古人在交友方面特别慎重，古之所谓“见贤思齐”“论学取友”“以友辅仁”“群居切磋”都表达了学友之间相互砥砺品德的思想。现代社会依靠法制而主张道德宽容，作为一种社会生活态度这是对的，但作为一种教育的理念则是错误的。共同的社会生活没有道德宽容便没有自由，没有多样性和丰富性，也没有活力和创造力。共同的社会生活没有法制便没有秩序，弱者得不到保护，恶人得不到惩罚。既没有道德宽容又没有法制的社会是既死寂又糜烂的专制社会。但道德宽容不是道德放纵，它是对他人不同价值观念的容忍和接纳，而不是放宽对自己的道德要求。恰恰相反，在道德上宽容他人的人自己应有高尚的道德追求。一如儒家所主张的：严以律己，宽以待人。道德上不宽容他人是不道德的，在道德上放纵自己也是不道德的。教育是完善人性的活动，人的亲和力的

完善是通过道德教育完成的。因此,学习者的品德是重要的课程要素。另外,其他要素只有在交往过程中才起作用,而道德规范正是人与人之间交往的行为规范,因此,其他要素通过品德要素才起作用。

体现在学习者身上的课程诸要素同样体现在教育者的身上。尽管这些要素体现在学习者身上与体现在教育者身上有所不同,我们仍然不必一一加以分析了。需要特别加以分析的是教育者的修养、风范和魅力。

教育者的修养包括智慧方面的修养和品德方面的修养。古之求学者重师者的道德修养,今之大学生重教师的官品和学术修养。古人为了提高自己的品德,“闻义而徙”“就有道而正焉”。今之大学生为了将来找一个好的工作,喜欢找官阶高的、职称高的、文章和书写得多的教师当导师。也就是说,在古代教师的品德修养是更被看重的课程要素,在今天教师的学术修养是更被看重的课程要素。二者都有失偏颇。作为大学教师,品德修养和学术修养都是重要的课程要素。前文说道德宽容是一种正确的社会生活态度,这话大体不错。对于从事公共管理和教育工作的人,以严厉的道德主义的态度对待他们是不对,但像对待普通老百姓那样对他们持道德宽容的态度也是不对的,特别是对那些握有很大的公共权力和从事人文教育的教师。公共权力的使用是一种道德示范,上梁不正下梁歪。人文教育是一种人文品质的感染,身教重于言教。学术修养和道德修养并不矛盾,关键要看做什么学问。孔子和洪堡都区别了两种学问。孔子认为有为己之学,有为人之学。为己之学是为了提高自己的修养水平和人生境界而做的学问,为人之学是给别人看的,为名誉、地位、金钱而做的学问。洪堡认为有纯粹的学问和功利的学问。做纯粹的学问能提升个人的品质乃至能提升民族的自信心和品质,做功利的学问则无益于个人和民族品质的提高,仅仅是养家糊口的需要而已。大学教师要做为己之学,要做纯粹的学问。这样的学问作为课程要素不仅能提高学生的学术水平,还能提高他们的道德水平。

风范是堪为世人模范的个人风格。从个人的本性出发,以完善个人的品质和提高个人的人生境界为目的所做的学问必定具有个人的风格。这样的风格作为课程要素影响学生,就会形成师法家法或流派。中国古代的学问有师法家法,西方人的学问有所谓流派,而当今中国的学问既没有师法家法,也没有流派,做得再好也是昙花一现。学问学问,要有人问,无人问津、昙花一现的学问其实称不上学问。究其原因,还是因为我们做的是为人之学。为人之学的“人”不是指个人,而是普遍的抽象的人,亦即统一的标准、普遍的要求。按照统一的标准、普遍的要求所做的学问不可能有个人的风格。很难想象,按照所谓 GB7713—1987、GB/T7714—2005、ISO690—1987 和 ISO690—2 写作的文章会有孔子的春秋笔法和庄子的汪洋恣意。本书的写作有意挣脱某些学术著作和教材的写作规范,一定会有人不喜欢。有人不喜欢不要紧,只要还有人喜欢就行。有性情相近,好尚相

同的人喜欢，并相互酬唱，并不断有追随者，就说明个人的风格堪作模范，师法家法就形成了，流派就形成了。

魅力是个人的吸引力。当教师的要能吸引学生，教师吸引学生之处即成为影响学生的课程要素。风范具有崇高的性质，在学生的心中所激起的是崇拜和崇敬之情。魅力具有优美的性质，在学生的心中所激起的是欣赏和喜爱之情。风范让人感到敬畏，魅力让人感到亲切。一个优秀的教师既要有风范，又要有魅力，既要让学生感到可敬，又要让学生感到可亲。风范是整体的，魅力是部分的。外表、品格、智慧、学问、谈吐、特长只要哪一点优秀和突出，就在这一点上有魅力。风范之所以让人感到敬畏是因为它不是每个人都能轻易达到的，它不属于普通人。魅力之所以让人感到亲切，是因为多数人都有可能在某个方面有魅力，它可以属于普通人。一个大学教师可以暂时不具备甚至一辈子都不具备大家风范，但一定要在某个方面或某些方面有魅力，不然他就是一个很普通的人了。做一个很普通的人没有什么不好，但做一个很普通的大学教师是悲哀的。因为“大学”意味着不普通，不普通的大学教师才是合格的大学教师。

教学材料包括基本阅读材料、扩展阅读材料、图书资料 and 教学设备等。传统的、狭义的课程观所理解的课程要素是教材、教参、图书和设备等教学材料。大学的教材和教参与中小学的教材和教参应有很大的不同。大学教材并不具有唯一性和权威性，不是教师授课的唯一依据，更不是考试的唯一依据，它仅仅是学生的基本阅读材料，涉及某门课程的知识范围、基本概念、基本原理和研究方法。大学的教学参考书不是围绕教材而编写的帮助教师和学生理解教材的参考文献，而是与基本阅读材料相关的扩展阅读材料。它扩展了知识的范围，丰富了概念、原理和事实，涉及对同一个概念的不同理解，对同一问题的不同解释。扩展阅读材料要展现出丰富性、多样性、复杂性和广泛的联系性。为了区别于中小学的教材和教参，我们建议使用“基本阅读材料”和“扩展阅读材料”的概念。至于教师上课的依据，既可以是基本阅读材料，也可以是扩展阅读材料，而更好的是比扩展阅读材料更丰富、更不确定的前沿研究成果，最好是教师自己的研究成果。

大学是读书做学问的地方，图书资料以及用于教学和科研的仪器设备必不可少。马克思主义认为，生产力决定生产关系，经济基础决定上层建筑。邓小平先生认为，科学技术是第一生产力，加上改革开放以来我们是以经济建设为中心，因此，与图书资料相比较，大学用于科学研究的仪器设备格外受到重视。我所知道的某所全国有名的综合大学，肯先后投资数亿元建设一个国家重点实验室，而这所学校的图书馆连一套中华书局的二十五史都不齐全。某所综合大学的图书馆有一个精品书屋，花 20 块钱办了一个阅读证，跑进去一看，大都是一些劣质的精装书（严格地说叫硬壳书）。现在说一个学校的图书馆怎么样只有两个指标，一是面积，二是藏书册数。不问有没有镇馆之宝，门类是否齐全，版本是否珍贵，馆

员素质高不高。如果图书馆里是一些没有别的地方可去的家属在管理一些错误百出的盗版书，作为课程要素的图书资料不但起不到教育学生的作用，反而会把学生教坏。山不在高，有仙则名。有珍藏才有底蕴，才有价值，才令学子们心向往之。某大学建筑系的资料室里藏有故宫的营造图纸，这个建筑系因此全国闻名。某一天资料员用电炉烤火，把整栋楼烧成了灰烬，尽管这个建筑系现在办成了建筑学院，怎么奋斗也不再像以前有名了。现在藏书的地方都笼统地叫图书馆、阅览室，没有文化内涵，也看不出特色。古人的藏书楼都是有名字的，或以镇山之宝名其楼，或表达主人的文化好尚和价值理念。著名的“天一阁”取《周易》“天一生水，地六成之”之义，希冀天水克火，佑护图书。清代藏书家黄丕烈得宋版书122种，辟专室贮藏，名曰“百宋一廬”。翁方纲得苏轼《嵩阳帖》和宋刊《施注苏诗》残本，名其楼曰“宝苏斋”。吴尉光得王冕《梅花长卷》，名其楼曰“梅花一卷楼”。钱大昕有“十驾楼”，取《荀子·劝学篇》“驽马十驾，功在不舍”之意。各学校、各院系的图书馆和阅览室，或有珍藏，或有奇志，或有雅趣，以名其馆室，亦为一大学文化之大观。

校园环境和学校的周边环境也是具有教育意义的课程要素。校园环境包括它的自然环境和人文环境，近年来受到了足够的重视。关于校园文化建设的研究层出不穷，学校花了大量的投资建设学校的自然环境。这是面子工程，看得见的，学校乐意投资。总之，学校的人文环境建设的研究多，学校的自然环境建设的投资多。研究多难免让人感到落实难，改善少。投资多则难免破坏原有的景观，给人以日新月异的感觉。几年不去的学校一去感觉到了一所新学校，特别是作为校友回到母校，见不到往日的一些痕迹，记忆被水泥抹去了，难免产生恍如隔世的失落和感伤。北京城的建设拆了旧的建新的，梁思成的建议没有人理睬，成了永久的遗憾。大学里的许多旧物在校园环境建设的热潮中消失了，依稀还在的旧楼砖墙外添了新衣，木头的窗户换成了铝合金。文化是一种底蕴，是一种记忆，是一种情感，是一种历史的厚度，是一种心灵的认同。日新月异，变动不居的东西是一种意见而已。事实上它往往就是某个领导人个人的意见。

努力在做的校园环境建设尚有诸多的问题，无可奈何的校园周边环境建设问题更多。其实问题不是不可以解决的，古人就解决得很好。古代的大学建在郊外，天子的大学叫辟雍，四面环水，诸侯的大学叫泮宫，三面环水。古代的书院大都建在幽静的山间。先挑了周边环境，所以不存在周边环境问题。偶有农民隔着泮水听弦歌，或有山民歇了柴担听读书，并不影响学子们的学习。不仅如此，大学和书院建在哪里，还能感化那里的民众。一个风雪交加的深夜，王夫之还在给从游弟子讲所注《礼记》，有盗贼至，“窃听而异之，相戒无犯焉”（《姜斋公行述》）。《明儒学案·泰州学案》还有这样的故事：“樵夫朱恕，泰州草堰场人，听王心斋讲，津津有味，每樵必造阶下听之，饥则向都养乞浆，解裹饭以食，听毕则浩歌

负薪而去。……陶匠韩乐吾，兴化人，以陶瓦为业。慕朱樵而从之学，久之，觉有所得，遂以化俗为任，随机指点。农工商贾从之游者千余，秋成农隙，则聚徒谈学。一村既毕，又之一村，前歌后答，弦诵之声，洋洋然也。”把大学建到山林里去是不可能了。但大学应该教化周边的民众，而不是周边的民众使坏了大学生。大学生不爱读书，取缔了周边的电游室（现在发展成网络会所了），他们也会去周边的周边玩儿。大学生爱读书，电游室会倒闭，取而代之的是名著书屋。大学里有王夫之，有王心斋，盗贼相戒无犯，农工商贾乐而向学。

（二）情理结构分析法

情理结构分析法把课程的组织要素分为情境-情感、知识-情感、能力-情感、价值-情感、信仰-情感五个基本的结构单位。传统的四要素分析法把课程看成影响学生成长的客观实在。这种主客二分的课程观虽然把学习者也看作课程的一个要素，但它是一个在师生、生生之间产生相互影响的要素，仍然是对象性的存在。我们把课程理解为学生在教师的指导下体验、选择和创造的生存智慧，试图将主体和客体融为一体，强调只有通过学生感受和体验过的课程，成为了学生生存智慧的课程才是真正的课程。情理结构分析法体现的是这样一种主客相容的课程观。五个情理结构可作如下表述：

情境-情感：场景、描述 \longleftrightarrow 美感。

知识-情感：概念、原理、事件 \longleftrightarrow 理智感。

能力-情感：思维（感知、推理、直觉）、操作、交往 \longleftrightarrow 自信心。

价值-情感：好坏、善恶、美丑 \longleftrightarrow 自尊心。

信仰-情感：对象（神、至善、理念）、仪式、习俗 \longleftrightarrow 敬畏感。

情境-情感结构是最原始、最生动，为现代人所忽略而在当代又以虚拟的形式出现的课程要素。人类学家列维·布留尔认为，原始人的思维是一种集体表象思维，所谓“集体表象”，就是“在该集体中是世代相传；它们在集体中的每个成员身上留下深刻的烙印，同时根据不同情况，引起该集体中每个成员对有关客体产生尊敬、恐惧、崇拜等情感。”^①可以这样说，集体表象就是一种情境-情感结构。原始人面对同样的情境产生集体一致的情感反应。哲学家维柯则称原始人的智慧为“诗性的智慧”，诗性智慧具有与理性的逻辑思维不同的特点，原始人没有抽象思维，没有把形态和属性从事物本身中抽象出来的能力，其心灵完全沉浸在感觉里，全凭其感觉和想象构想事物的意象或观念。^②诗性的智慧也是儿童所具有的最主要的智慧，儿童主要是以形象思维来理解世界的，他们的内心世界是童话的世界。在漫长的历史过程中，人类发展出抽象的思维能力。在个体的成长过程中，

① [法]列维·布留尔著：《原始思维》，丁由译，商务印书馆1985年版，第1页。

② [意]杨巴蒂斯塔·维柯著：《新科学》，朱光潜译，人民文学出版社1987年版，第二卷。

能理性地思考问题是个体成熟的重要标志之一。但人类的诗性智慧并没有退化，相反，它在文学艺术的创作和欣赏过程中得到了增进和完善。直到 19 世纪末，具有诗性的智慧一直是东西方文人和贵族的重要标志。在欧洲和日本，骑士和武士都是诗人。在中国古代，读书人一要熟读经典，二要会吟诗作赋。读书出身的政府官员包括皇帝都是诗人。随着科学时代的到来，诗性的智慧变得越来越不重要，现代艺术是诗性智慧的挽歌，而当代的艺术变成了一种以商业利益为目的的昙花一现的制作。儿童的诗性智慧过早地被扼杀了。还在读小学，奥数和英语就挤占了他们读童话故事的时间，到了初中他们只能瞒着家长和老师读那些少年作家写的小说。到了高中则天天都要为高考做准备。到了大学，人人都在接受专业化的训练。但人类的诗性智慧的潜能并不因此而消失，它潜藏在生命的深处，总是要表现出来。于是，具有情境-情感特征的虚拟的游戏世界乘虚消耗了青少年的生命，赌场歌厅里的娱乐生活和泡沫电视剧消磨了成年人的闲暇时光。高雅的文学和艺术退了场，低俗的游戏和娱乐就会乘虚而入。符合学生的需要，并能激起他们真情的文学艺术应该回到其应有的地位上来。

情境分两种，一种是现实场景，人们身处其中并产生相应的情感，并将这种情感融入所处的场景中，形成情景交融的情境；另一种是文学艺术家描述的情境。在现实的情境中，我们会产生各种各样的情绪和情感。当我们在现实情境和文学艺术家描绘的情境中直觉到人的本质力量时产生的是美感、诗情。中国古代的大学教育最看重在实际的情境中锻炼人的品格。唐以前的读书人除了在太学里或私学里读书外，还要在本乡本土立名节。汉代选举到朝廷里的读书人先要当几年郎官，跟着朝廷官员处理一些实际事务，然后才委派其中有才能的到地方任职。唐以后实行科举，很多时候都是以诗赋取士，诗人们的“诗性智慧”都是在现实的情境中陶冶出来的。唐代的诗人年轻时都要壮游天下，结交四海朋友。古代的文人遵循孔子的教导，“行有余力则以学文”。他们以担当天下重任为己任，在艰难困苦中劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，锻炼出富贵不能淫、威武不能屈、贫贱不能移的坚强品格。古代的文人，除少数理学家和受理学影响很深的人以外，大都十分喜爱文学艺术，他们中的很多人自己就是文学艺术家。我们丢掉了一个好传统，现在是继承这个好传统的时候了。恢复高考后的头几届学生，现在成了各行各业叱咤风云的风流人物，他们与后来的大学生有一个很大的不同，他们具有“诗性的智慧”，他们的“诗性智慧”是在与工农相结合的劳动中，和文学艺术作品的熏陶中获得的。生活在 20 世纪 80 年代初的诗人是幸福的，他们拥有千千万万的读者。当代的诗人是不幸的，他们的读者就是他们自己。要把能激发学生健康向上的情感的现实的生活情境和文学艺术家按照高雅的审美趣味塑造的情境看成是必不可少的与亟待加强的课程要素，要让学生在现实的和艺术的情境中陶冶情操，获得“诗性的智慧”。

知识-情感结构是一种古已有之，近代以后得到迅速发展，在当代又招来诸多批评或引起深刻反思的课程要素。当人类摆脱集体表象思维，开始个人独立地探索人和人的生活世界，理性知识也开始形成了。由于自然规律和自然过程的复杂性与隐蔽性，以及社会生活的习俗化，人类理性知识的发展经历了一个漫长的过程。近代以后，人类凭借自己的理性思考，一个接着一个揭开了自然之谜，自然不再神秘，成了人类可以认识和控制，并为人所用的力量。人类理性能力的发展极大地鼓舞了人的自信心，在积极地探索和改造自然的同时，人们开始摆脱社会生活中传统和习俗的约束，理性地设计社会生活的秩序。随着知识的增长，人类探索真理的好奇心和热情、坚持真理的决心和信念也不断地高涨与更加坚定。“诗性的智慧”开始萎缩，价值的观念变得模糊，信仰的力量一天天淡化，以至出现我们所批评的“理性主义”“科学主义”和“技术主义”。批评和反思仍将继续，其目的是理性地对待理性，科学地对待科学。理性的、科学的态度是：知识-情感结构不是唯我独尊的课程要素，而是必不可少的课程要素之一。

现代的理性知识都归属于某个学科，都是一些学科知识。作为大学课程要素的学科知识包括学科的概念、原理、事件和研究方法。与探索学科知识相应的情感是理智感，包括对未知世界的好奇心、向往真理的激情、探求真理过程中的焦躁和不安、冷静和沉着、发现真理时的欣喜和幸福。写进教材中的学科知识往往只是那些概念、原理和事件，是一种不完整的课程，与之相应的情感要素有待在教学过程中去激发。优秀的教师善于在教学过程中引起学生的好奇心，激发学生探求知识的热情，帮助学生解除焦虑，沉着冷静地思考问题，并能不失时机地赞美学生、欣赏学生所取得的成绩，让学生充分体验到成功的喜悦。体现在教材中的课程要素没有多少差别，在教学过程中开发的课程要素却有很大的不同。

能力-情感结构是一种历来都受到重视，但不同的时期所重视的侧重点不一样的课程要素。中国古代所重视的是交往能力和操作能力，思维能力方面所重视的是感知和直觉能力。近代以后受西方的影响开始重视推理能力，以致忽视交往能力、操作能力、感知能力和直觉能力。这是科学主义盛行的必然结果。古代中国是礼仪之邦，礼仪所规定的是在什么场合下如何与不同身份的人打交道。古代中国是文学艺术的国度，文学艺术的创作和欣赏所需要的是敏锐的感觉能力和审美的直觉能力。古代中国技术发达，与之相应的操作能力也非常高超。我们所缺少的是西方人那种严密的逻辑推理能力。这种能力给西方带来了科学的进步和社会制度的理性化。思维能力、操作能力和交往能力是相辅相成、并行不悖的，思维能力中逻辑的思维能力与形象的直觉能力也是互为补充，相互借力的。丢掉好的传统，独重逻辑思维能力注定不能达到所期望的目的。

与能力相伴随的情感要素是自信心。当一个人感到有能力便有自信心，当一个人感到没能力就没有自信心，就会感到自卑。没能力又要装得有能力，就是虚

荣心。自卑感是一种对于生命的失败感，是妨碍人进步的最大障碍。虚荣心虽以虚幻的想象克服了失败感，但同样是妨碍人进步的最大障碍。情感的要素并不单独存在，自信心是与能力相伴随的。但这并不意味着只要关心能力的要素，与之相伴随的情感要素自然也就进入了课程中。对于能力的自我体验是在一种复杂的价值关系网中进行的。它并不能预先写进教材，它存在于教学过程中和课外的交往过程中。在只有少数人的能力才能得到充分的体现和肯定的教学与生活情境中，多数人会产生自卑感和虚荣心，或者逃遁于维护这种教学和生活情境的价值体系之外，我行我素，不接受教育。优秀的教师善于在课堂上树立起每一个学生的自信心。他们总是能找到发挥某个人能力的事情让他去做，并在他取得成绩时及时给予肯定。他们并不用很高的同一标准要求班里的每一个学生，而是区别学生不同的潜力和特长，根据学生的个性特征要求学生。他们总是能宽容学生的错误，并能为学生取得进步提供及时的帮助。

价值-情感结构是一种自古以来都受到重视，却往往容易在受到重视的同时被丢失，而且想把它找回却不那么容易的课程要素。价值观念涉及对好坏、善恶、美丑的评价，是主体对客体是否符合主体的需要的判断。由于它直接关系到人的需要，所以没有哪朝哪代会在主观上不重视价值观念的教育。而且，越是当人们的价值观念出现问题的时候，越是重视价值观念的教育。而一旦出现这种情况，教育似乎无能为力。这是因为价值观念出现了问题也就是人心已经腐朽。“朽木不可雕也，粪土之墙不可朽也。”（《论语·公冶长》）腐朽的人心难以接受教育。反腐败是一项浩大的社会工程，它与国家的政治生活和经济生活息息相关，非单独依靠教育所能做到。教育所能做的是用正确的价值观念教育学生，即使在人心已经腐朽的时候，仍然坚定不移地用正确的价值观念教育学生，坚持教育的理性特征，决不向现实妥协。

与价值观念相关的情感体验是人的自尊心。自尊心是对人生价值和尊严的体验。只要作为人存在着，就是有价值的，就应当受到尊重。但每个人都有这样或那样的缺点。他人会对我们的缺点作出坏的、恶的或丑的评价，这时我们会感到人生的价值被否定，人的尊严受到了伤害。人的尊严长期受到伤害容易产生不良的心态。有权有势的人会变得自高自大、不可一世。聪明过人的人会变得奸巧虚伪、阴险毒辣。而那些没有什么可以倚恃的人则会因此变得自暴自弃、猥琐卑微。教育是完善人性的活动，它首先要在人的心中树立起正确的价值观念，通过克服人性的弱点赋予人以价值，从而赋予人以尊严。

信仰-情感结构是古往今来、世界各地的教育中最重要，最不可动摇也最难以动摇，而在我们国家却真正已经在动摇的课程要素。信仰包括对神的信仰，即我们通常所说的宗教信仰，也包括对某种道德价值和哲学理念的信仰，这种信仰具有准宗教的性质。宗教信仰是仪式化和习俗化的，准宗教信仰虽然没有复杂和规

范化的仪式，但同样具有习俗化的共同的行为规范。中华民族几千年形成的对儒、佛、道的信仰和对祖先的崇拜在半个多世纪以前已基本终结了。如今所复兴的儒学更多的是“讲坛”上的“说部”和书斋里的学问。如今所复兴的佛、道更多的是旅游经济的舞台。与节日庆典相伴随的是消费和娱乐而不再是传统的风俗习惯。而对某些思想的信念早已变成了需要强权维持的空洞虚伪的说教。

与信仰相伴随的情感是敬畏感、依赖感和崇拜感。有敬畏便有禁忌。人有所畏惧则有所不为。人无畏惧则任何事情都做得出来。禁忌太多，人畏葸不前，无所作为。所以老子说：“天下多忌讳，而民弥贫。”（《老子》第五十七章）没有禁忌，大胆妄为，必然招致祸患。所以老子又说：“不知常，妄作凶。”创造力是人的生命力，有所作为是人的天性。因此我们不必过于担心禁忌对人的行为的妨碍。随着人类创造力的提高，人类掀起了一次又一次思想解放运动。真正值得担心的倒是人的野蛮粗暴和大胆妄为所带来的灾难。文明在很大的程度上不是知道能做什么，而是懂得不能做什么。故《周易·贲·彖》曰：“文明以止，人文也。”没有敬畏，没有忌讳，不知所止，什么事都做得出来。这种不文明的人和不文明的行为我们见得太多了。所以有信仰的人往往把没有信仰的人看成是不道德的人。依赖感是一种被神所眷顾和佑护的安全感与幸福感。人的理性能力是有限的，人有科学技术和伦理道德不能解决的问题。许多人生的终极问题需要用信仰来作出终极的回答。没有宗教的终极关怀，人反而会在终极的困惑中怀疑科学理性和规范理性。历史上人类的科学理性和规范理性曾经与宗教信仰产生过冲突，但对神的依赖最终并没有阻碍人们对科学、法律和道德的依赖。对科学、法律和道德的依赖最终也并没有消解人类对于神的依赖。倒是当我们没有了信仰的时候，做出了许多违背科学、法律和道德的事情。没有了信仰我们反而变得没有了理性，变得野蛮和专制。敬畏感和依赖感都会引起崇拜感。因崇拜，信仰更加坚定。

二、大学课程的组织结构

课程组织是把诸多的课程要素组织起来形成一个合理的课程体系。课程的要素越多，我们越难判定每一个要素的重要程度，越难作出取舍。事实上，并不存在固定的课程组织的模式。我们只能根据一定的价值观作出选择。课程组织首先要符合人性发展的要求，同时也要考虑到学科发展和社会发展的需要。

根据一定的价值观和基本原则把各种课程要素组合起来就构成了课程结构。我国学者所关注的更多的是课程结构。大量的文章所讨论的是课程结构，很少有讨论课程组织的。这与我们的大学课程结构一旦形成就长期不变有关。人们常常感到的是一种既定的、有着强大的结构功能的、不变的结构，而不是它的不断变化和重组。

（一）社会本位的课程结构

1952 年院系调整后至今，我们国家的大学课程结构是一种社会本位的课程结构。严格地说，是一种以社会的职业需要为价值取向的课程结构。由于它并没有涉及社会生活的方方面面，可以直接称之为专业本位的课程结构。其结构特点是，把课程分为基础课、专业基础课和专业课。

关于这种课程结构，潘懋元先生主编的《高等学校教学原理与方法》一书中是这样描述的^①：

1. 基础课

这类课程指的是学生达到专业培养目标要求所必需的基础知识和基本技能课程。从管理角度上，人们常把这类课程分成两个亚类：一是公共基础课程或共同课程，是所有大学生都必须学习的。如大学的政治理论课程、外语课程、军训课程等。这些课程虽与专业没有或少有直接联系，但却是社会主义大学生所必须学习的。另一类是某一科类的学生所必须修习的基础理论、基本知识和基本技能课程。如工科学生都必须学习高等数学、物理学、力学、制图学等。

2. 专业基础课

它是一个专业的学生所必须修习的基础课程。如机械制造专业的机械原理、机械零件、材料力学、机械制图等。这类课程根据不同专业的情况，也有的细分为若干亚类，如上面所说机械制造专业的专业基础课，就被分为专业基础理论课和专业技术基础课。

3. 专业课

这类课程是某个专业体现该专业特点并根据该专业特殊需求而设的。有些高校为了加深专门人才的某方面知识能力，还设了一些专门组课程，这些课程也可看作专业课的亚类。

这种课程结构是计划经济的产物，是从苏联照搬而来。计划经济试图有计划地把每一个人安排到整个国家的经济体系、制度体系的某个特定的功能性位置上。它要求大学生除了具有政治属性和专业属性外，不再具有其他属于人的属性。

专业本位的课程结构的优点是，当职业具有较强的稳定性时，大学教育能培养出专业对口的、职业适应性很强的高级专门人才。计划经济时代，许多高校由行业主办，这些学校的学生尤其能够适应行业内部的专门职业。

1956 年美国历史上第一次出现从事技术、管理和事务的“白领工人”超过从事体力劳动的“蓝领工人”。1957 年苏联发射了第一颗人造卫星。美国经济学家

① 潘懋元：《高等学校教学原理与方法》，第 161—162 页。

约翰·内斯比特认为,这标志着信息时代的到来。^①在这种情况下,苏联作出了迅速的反应。20世纪50年代初,苏联有660多个专业,1958年进行专业调整,660多个专业减少到271个。^②20世纪60年代以后,由于科学技术的发展,出现了一些新的职业,专业数量又有所增加。但苏联人对此保持了警惕。政府一再强调,要培养具有广泛业务能力的现代专家,要着重培养知识面比较宽的专门人才。1987年,解体以前的苏联最后一次调整专业结构,把450个专业减少至200余个。^③

20世纪50年代初,为了适应有计划、大规模的社会主义建设,对国民党时期留下来的205所高校进行了调整。仿照苏联高校模式,除保留少数以文理为主的综合大学外,按行业归口建立了许多单科性学院,而且是以工科院校为主。据1956年统计,共有高校227所,综合大学由国民党时期的55所减少为15所,单科性学院占高校的92%,其中工科院校由18所增至48所。与此同时,对高校的系科进行了调整。国民党时期的高校采用的是英、美模式,大学只设系科,未分专业。1952年,我国基本上采用了苏联高等学校的专业目录,开始按专业培养专门人才。1953年,全国高校设置专业215种,1957年增加至323种。第二年,苏联将原有的660多个专业减少到271个,我们则开始了专业设置的“大跃进”。1960年,专业数增至627个。“文革”期间,大批专业被撤销。恢复高考后,专业急速膨胀,1980年全国高校专业数达到1039种。之后进行了多次调整,1986年修订为651种(含试办专业93种),1998年公布的专业目录共列249种专业。然而,专业面的拓宽并没有改变以专业为本位的课程结构。服务于专业教育的“知识三层楼”依然矗立,不可动摇。

笼统地比较中国大学的专业和苏联或其他国家的专业仍然不能说明问题的实质。大学里有专业,高职院校里也有专业,中国的大学里有专业,其他国家的大学里也有专业,我们通常是在不同的意义上使用专业一词的。“我们怎样区别属于大学的专业和不属于大学的职业?标准不难确定。从历史上看,专业指‘学问高深的专业’,这是完全正确的。没有学问的专业是不存在的。不含学问的专业——这一说法自相矛盾——只能是各种职业。专业是学术性的,因为它深深扎根于文化和理想主义的土壤。此外,专业的本性来自理智。”“专业首先具有客观的、理智的和利他的目的。因此一个专业是一种等级、一种地位,虽然事实上它并非完全没有自私的目的,但至少在理想上它献身于实现比较普遍、比较崇高的目标,而不是满足个人的野心。它有一种荣誉准则,有时就像希波克拉底誓言那样给人留下深刻的历史印象。”^④按照弗莱克斯纳所给定的标准,我们国家大学里的专业

① 《经济参考》编辑部:《世界新的技术革命与对策》,科学普及出版社1984年版,第289页。

② 薛天祥:《高等教育学》,广西师范大学出版社2001年版,第46页。

③ 《战后苏联教育研究》,第302—303页。

④ 《现代大学论》,第23—24页。

是否真正称得上专业呢？我们国家以专业为本位组织起来的课程多少是具有“学术性”的，有的课程甚至称得上“高深学问”，但若说它有一种荣誉的准则，则需要有不知羞愧的胆量。看看希波克拉底的誓言吧：

医神阿波罗，埃斯克雷彼斯及天地诸神为证，鄙人敬谨宣誓，愿以自身能力及判断力所及，遵守此约。凡授我艺者敬之如父母，作为终身同世伴侣，彼有急需我接济之。视彼儿女，犹我弟兄，如欲受业，当免费并无条件传授之。凡我所知无论口授书传俱传之吾子，吾师之子及发誓遵守此约之生徒，此外不传与他人。

我愿尽余之能力与判断力所及，遵守为病家谋利益之信条，并检束一切堕落及害人行为，我不得将危害药品给予他人，并不作此项之指导，虽然人请求亦必不与之。尤不为妇人施堕胎手术。我愿以此纯洁与神圣之精神终身执行我职务。凡患结石者，我不施手术，此则有待于专家为之。

无论至于何处，遇男或女，贵人及奴婢，我之唯一目的，为病家谋幸福，并检点吾身，不做各种害人及恶劣行为，尤不做诱奸之事。凡我所见所闻，无论有无业务关系，我认为应守秘密者，我愿保守秘密。倘使我严守上述誓言时，请求神只让我生命与医术能得无上光荣，我苟违誓，天地鬼神共殛之。

我陷入了一个困惑当中，“高深学问”与“荣誉准则”是相互关联的吗？无论是洪堡的新人文主义大学理念还是纽曼的自由教育的大学理念，都认为高深学问能够培养荣誉准则。洪堡提出“由科学而达至修养”的教育原则，主张将教学与科学研究结合起来。科学研究之所以是培养完人必不可少的，是因为科学研究本质上是自由的、独立的、创造性的。纽曼认为：“自由教育造就的不是基督教徒，也不是天主教徒，而是绅士。成为绅士是件好事；具备有教养的才智，有灵敏的鉴赏力，有直率、公正、冷静的头脑，待人接物有高贵、谦恭的风度是好事——这些都是广博知识天生具有的本质。”^①自由知识天生就具有高贵、谦恭的品质。我们不能说中国大学以专业为本位的课程都没有学术性，比如医学，写《现代大学论》的弗莱克斯纳就认为它是最具有代表性的专业，当然诸如新闻学、图书馆学，弗莱克斯纳认为并不能称作专业。但是，在中国，学习医学专业的人具有高贵和谦恭的品质，坚守希波克拉底荣誉准则吗？把那些丑恶的现象描述出来没有必要了，因为大多数中国人都有过与医院和医生打交道的经历。如果洪堡理念和纽曼理念是对的，那我们只能说中国大学的专业本质上是职业性的而非学术性的。学生学习专业课程的目的不是为了锻炼自己的理智和品德，而是为了就业。教师在课堂上只是完成工作任务，而不是培养学生的理性和品德。教师从事与专业相

^① 《大学的理念》，第40页。

关的科研只是为了评职称或者为了履行学校所规定的岗位职责，而不是以知识本身为目的。要证明洪堡和纽曼的理念是否正确并不难，让中国的大学教授做一个这样的选择题就行了：您做研究的目的是：A. 服务社会；B. 评职称；C. 履行岗位职责；D. 探求知识；E. 其他。但我是不会做这样的调查的，谁找没有“荣誉准则”的人做调查，谁自己就没有“荣誉准则”。

（二）学科本位的课程结构

学科本位的课程结构是按照学科知识的内在逻辑、学科研究的特点和学科发展的要求组织起来的课程结构。英国大学的课程结构各有差别，但都是典型的学科本位的课程结构。像牛津大学那样的老牌大学按院系设科，并无专业的划分。牛津大学拥有几十个学院，各院设若干系。系是基本的教学单位，主要设置单科课程、双科课程和三科课程三种课程，尤以单科课程为主。牛津大学的课程设置如表 7-1 所示。

表 7-1 牛津大学的课程设置（1979—1980）^①

单科课程	农业、生化、植物学、工程学、计算机实验课、实验心理学、地质、法律、哲学、物理学（……）
双科课程	农学-林学、古典文学-现代语言、经济学-哲学、工程学-经济学、哲学-物理学、冶金学-材料学（……）
三科课程	古典文学-哲学-古代史、经济学-哲学-政治学、工程学-经济学-管理学、心理学-哲学-生物学（……）

诺丁汉大学的课程结构属于近代城市大学的类型，按学部组织课程（见表 7-2）。

表 7-2 诺丁汉大学学部与课程设置（1984—1985）^②

一、人文学部
（1）荣誉课程（有辅助课可选）：美国研究、考古学、艺术史、历史……
（2）联合荣誉课程（无辅助课可选）：古代史-历史、考古学-地理学、哲学-神学……
二、法律和社会科学部
（1）荣誉课程（同上）：经济学、地理学、法律、社会学……
（2）联合荣誉课程（同上）：经济学-农业经济学、法律学-政治学、心理学-哲学
三、理科学部
（1）学位：生物学、植物学、化学、遗传学、地理学……
（2）联合荣誉学位：数学-物理学、物理学-化学、植物学-地理学……
四、农学部
荣誉课程（有辅助课可选）：农学、农业生化、农业植物学、农业动物学……
五、工程学学部
荣誉课程（同上）：民用工程学、数学-工程学、冶金和材料学……
六、医学部
荣誉课程（同上）：医学

① 王承绪、徐辉：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 296 页。
② 《战后英国教育研究》，第 297 页。

与上述两类大学相比,苏塞克斯大学的课程组织结构(见表 7-3)有两大特点。

首先,苏塞克斯大学既不设牛津大学这类中世纪大学所设的系,也不设诺丁汉大学这类城市大学所设的学部,而代之以一种跨学科性更强的新型结构——学群。

其次,这类学群综合设置一些密切相关的学科,如数学与物理科学学群就设有物理学、天文学、数学、逻辑学等学科以及一些相互结合的学科,如逻辑学和物理学、物理学和化学、数学与经济学等学科。另一方面,将同一学科设在不同的学群,如历史学就同时设在亚非研究学群、文化与社区研究学群、英美研究学群、欧洲研究学群和社会学学群。

表 7-3 苏塞克斯大学学群与课程设置(1984)^①

理工科学群	生物科学学群	生物化学、生物学、生物学与欧洲研究(4年)、实验心理学、地理学人文学科(4年)、神经生物学
	化学和分子科学学群	生物化学,化学物理学,化学,化学与经济学,化学与欧洲研究,化学与材料学,化学、数学与物理学,化学与聚合物学,理论化学等
	工程学和应用科学学群	土木工程学、电脑科学、控制工程学、电机工程学、电子学、机械工程学、动力学、控制学
	数学和物理科学学群	逻辑学和数学、逻辑学和物理学、数学物理学、数学、数学统计学和经济学、物理学、物理学和化学,物理学和欧洲研究(4年)等
人文和社会科学学群	亚非研究学群	经济学、英语、法语、地理学、历史、国际关系学、哲学、政治学、社会人类学、社会心理学、社会学
	文化与社区研究学群	发展心理学、英语、地理学、历史、艺术史、音乐、哲学、社会管理学、文化社会学、城市研究
	英美研究学群	美国研究(历史)、美国研究(文学)、美国研究(社会学)、英语、英语和古典文学、历史、艺术史,思想史,国际关系学,法律,音乐哲学等
	欧洲研究学群	古典及中世纪研究、经济学、英语、法语、法语和意大利语、地理学、德语、历史、艺术史、思想史、国际关系学,法律,政治学等
	社会学学群	电脑和人工智能、发展心理学与认识研究、经济史、经济学、历史、地理学、国际关系学、法律、语言学、语言学与认识研究、政治学等

学科课程是最古老、使用范围最广的课程类型,迄今为止已出现了三种典型的学科课程:科目本位课程、学术中心课程和综合学科课程。^②从古希腊亚里士多

① 《战后英国教育研究》,第 299 页。

② 《课程与教学论》,第 238 页。

德的“要素课程”说，到文艺复兴时期夸美纽斯的“泛智课程”说，到赫尔巴特主义的课程论，到斯宾塞的功利主义课程论，到20世纪的“要素主义”和“永恒主义”课程论，欧洲人自始至终主张科目本位课程。这个传统仍然保持在牛津大学等老牌大学的课程设置中。院系调整之前，中国的大学模仿的是英美的课程结构，设置的也是科目本位的学科课程。第二次世界大战以后，学科知识急速增长，“应当如何对待这种科学研究所带来的无限增多的知识量，成了20世纪60年代教育面临的重大课题。毫无疑问，唯一的办法是教授‘科学的结构’——它的‘基本观念’‘关键概念’和学问的研究方法。通过提高‘质’来解决‘量’的问题。于是，出现了‘学问中心课程’。”^①学术中心课程或学问中心课程的特点是学术性、结构性和专门性。它不仅强调学科内部的学术逻辑和结构，更强调学生的科学研究能力和科学探索精神。由于当时中国的大学正在按照苏联的模式进行与行业对口的专业化改造，加之随后发生了“文化大革命”，尽管苏联的课程对科学技术革命作出了迅速而又积极的反应，我们仍然坚持着专业本位的课程结构。直到20世纪80年代，“知识爆炸”“新技术革命”的概念才突然出现在我们的关键词中。大学课程疲于应付新增的知识，专业在膨胀—缩减一再膨胀的过程中变形，课程在膨胀—精减—膨胀的过程中肤浅化。结果是现在的专业既不像20世纪五六十年代那样的与职业工作对口的专业，也不像欧美国家那样的学术中心课程。课程杂乱而肤浅，不是通过提高“质”来解决“量”的问题，而是通过增加“量”来应付所谓的“知识爆炸”，从而严重地降低了“质”。当我们的专业变得“四不像”的时候，欧美国家的大学课程结构早已发生了新的变化：课程的综合化。例如牛津大学尽管仍按院系设置课程，但已经改变以往只设单科课程的课程结构，设置了双科课程和三科课程。近代以后兴起的城市大学如诺丁汉大学则按学部设置课程，而新兴的大学如苏塞克斯大学则按学科群设置课程，课程的综合性更强。课程综合化是科学发展的要求，也是人的发展的要求。苏塞克斯大学按学科群设置课程基于以下三条原则。

第一，“科学不可能被整齐地分割成一块块界限明确的学科。最激动人心和最富有意义的科技进展几乎毫无例外地都是在传统学科的交叉点或叠合处取得的。”因此新大学决心打破传统单学科分系制，对教学组织结构和课程设置进行重大革新。

第二，“希望所有新生都下决心去攻读他们中学毕业时选定的特殊科目是不现实的。过早的专门化决不允许。”因此新大学强调拓宽学生的学业基础面，推迟专门化的时间，力图摆脱过早和过分专门化所带来的缺陷。

第三，“我们生活在一个技术世界中，许多最好的社会理想的实现取决于科学的进步。科学家并不是处于世外桃源，他们应对所研究的学科既有一种历史的认

① 钟启泉：《现代课程论》，上海教育出版社2003年版，第109页。

识,又有一种社会背景的理解。”正因为如此,新大学强调理科学生选修文科课程,文科学生选修理科课程,加强文理交叉,以尽力填补“两种文化”之间的鸿沟。^①

据张华先生的归纳^②,综合课程是指这样一种课程组织趋向:有意识地运用两种或两种以上学科的知识观和方法论去考察与探究一个中心主题或问题。如果这个中心主题或问题源于学科知识,那么这种综合课程就是“学科本位综合课程”。如果这个中心主题或问题源于社会生活现实,那么这种综合课程就是“社会本位综合课程”。如果这个中心主题或问题源于学生自身的需要、动机、兴趣、经验,那么这种综合课程就是“经验本位综合课程”。根据综合的程度的不同,学科本位的综合课程可分为“相关课程”“融合课程”和“广域课程”。相关课程是由两种或两种以上的学科组成的课程,各学科之间既在一些主题或观点上相互关联,又保持各学科原来的相对独立。相关课程克服了各学科之间彼此封闭的缺陷,通过寻求不同学科之间的内在联系,使学生学习的知识彼此整合起来。融合课程是将有关学科融合为一门新的学科,融合之后学科之间原来的界限不复存在。广域课程的综合程度更大,它是涵盖整个知识领域的课程整体,如普通社会科、普通理科等。

近代以后学科知识不断分化,相应地,课程也不断分化。到了20世纪中期人们发现:不断分化的学科有时仅仅是从不同的角度、运用不同的方法在探讨同一个理论问题,继续在狭窄的领域里用单一的方法探讨问题再也难以取得新的进展了。而在几个学科的交叉处或学科界限模糊的学科边缘处,同时运用几个学科的理论和方法进行研究时,却往往有意想不到的新发现。第二次世界大战以后的科技成就大都是在交叉学科和边缘学科领域取得的。综合学科课程也在这种背景下产生了。综合学科课程的开发和研究,反过来又促进了交叉学科和边缘学科的发展。

与此同时,社会本位的综合课程也越来越受到重视。科学技术的发展带来社会生活的异化和人的生存环境的破坏。人们这才发现科学技术并不是价值中立的。“科学-技术-社会课程”(STS)和“环境教育课程”因此产生。前者试图建立起科学、技术与社会交互作用的价值观。科学技术的教育不再是单纯的学科知识的教育,它涉及科学技术的社会性质、科学与技术的关系、科学家的动机、科学家的人格、科学家的社会责任等一系列的问题。后者综合与环境问题相关的知识,目的在于唤起受教育者的环境意识,增强人们对人类与环境相互关系的理解,发展解决环境问题的技能,树立正确的环境价值观。

课程综合化已不再是一种趋势,而是一种各国大学惯常的做法。但我们的大学仍然在大量开设单科课程,主要的原因恐怕不是观念的陈旧,而是能力的有限。

① 《战后英国教育研究》,第298页。

② 《课程与教学论》,第266—274页。

我们的大学教师大都是接受狭窄的专业教育的教师，只能在狭窄的专业领域里开设单科课程。培养多学科背景的教师是当务之急，它决定着我国学科发展的前途。

（三）人性本位的课程结构

人性本位的课程结构是按照人性和人性发展的要求组织课程要素而形成的课程结构。中国古代的课程结构就是一种人性本位的课程结构，近代以后学习西方的科学技术，模仿西方的大学，改变为学科本位的课程结构，院系调整过程中模仿苏联正准备抛弃的做法，改变为社会本位（专业本位）的课程结构。欧洲人走的道路恰恰相反，在古代，他们的课程结构是专业本位的，近代以后随着科学技术的发展，转变为学科本位的课程结构。第二次世界大战以后，美国的大学开始反思学科本位的课程，在传统的自由教育的基础上提出通识教育的理念，更多地关注人的教育。从 20 世纪 60 年代末开始，学术中心课程受到严厉的批判，人性本位的课程兴起。

中国古代的教育思想是建立在人性论基础之上的。就大学课程而言，每一门课程的设置都是为了培养人的某种品格，六经构成一个完整的课程结构，培养人的和谐品格。《礼记·经解》云：“孔子曰：入其国，其教可知也。其为人也，温柔、敦厚，《诗》教也。疏通、知远，《书》教也。广博、易良，《乐》教也。絜静、精微，《易》教也。恭俭、庄敬，《礼》教也。属辞、比事，《春秋》教也。故《诗》之失愚，《书》之失诬，《乐》之失奢，《易》之失贼，《礼》之失烦，《春秋》之失乱。其为人也，温柔、敦厚而不愚，则深于《诗》者也。疏通、知远而不诬，则深于《书》者也。广博、易良而不奢，则深于《乐》者也。絜静、精微而不贼，则深于《易》者也。恭俭、庄敬而不烦，则深于《礼》者也。属辞、比事而不乱，则深于《春秋》者也。”每门课程都能培养人的一种品质，但每门课程都有它的偏颇，同时接受六经的教育，达到温柔敦厚而不愚、疏通知远而不诬、广博易良而不奢、洁静精微而不贼、恭俭庄敬而不烦、属辞比事而不乱，人的理性精神就达到了完美境界。六经是正业，正业之外还有琴棋书画、诗词歌赋、双陆投壶等居学和小艺。这些课程满足人的情感需要，护养人的灵性，陶冶人的情操。理性精神和内心情感都达到了完美境界，人的内心世界就达到了和谐，人性就得到了完善。这样一个人性完美的人积极应世，便能成就一番大事业。学而优则仕，不能为良相亦能为良医，不能为良医亦能为良师，不能为良师亦能做个乡之贤达、风流才子，不能成贤达、竞风流亦能隐而不现、独善其身。

古代欧洲则不同。在雅典，15 到 16 岁的少数显贵子弟进入体育馆学习。他们继续学习赛跑、跳跃、角力、投标枪、掷铁饼五项技能，目的是能成为合格的军人。他们还要学习语法、修辞、逻辑“三艺”，目的是能成为能说会道的政客。18 到 20 岁进入青年军事训练团，接受军事训练，学习政治和法律。按柏拉

图的理想，在青年军事训练团还应学习算术、几何、天文和音乐“四艺”。因为算术有助于调兵列阵，几何有助于建造兵营，天文有助于行军作战，音乐能鼓舞士气。“七艺”加“五项技能”加政治和法律知识，这就是古希腊人的大学课程结构，目的是培养职业政治家和职业军人，可以说是一种专业本位的课程结构。欧洲中世纪的大学最初是一些培养医生、律师和神职人员的行会组织，其课程结构是典型的专业本位的。但必须指出的是，古代欧洲的专业教育是以学科教育为依托的，除实用性很强的技能课外，其他课程大都是单科性学科课程。到中世纪，“七艺”发展成了神学、医学和法学各科学学生都要学习的通识科目。因此，到近代以后，随着科学的进步，大量新兴的学科课程进入大学，大学教育的职业性逐渐模糊起来，许多学生来到大学就是为了学习和研究科学技术，并不是为将来从事某个职业而学习。到洪堡办柏林大学时，坚持大学做高深学问的理想，反对大学为社会的特定职业服务，大学的课程结构很自然地转变成了学科本位的课程结构。

当然，无论是古代的专业本位的课程还是近代的学科本位的课程，其价值取向并非单纯的和唯一的。从古希腊的自由教育，到文艺复兴时期的人文主义教育，到近代的自然主义、新人文主义教育，都可以说是以人为本的教育。但近代以来所形成的课程结构的学科本位的倾向仍然遭到了 20 世纪人本主义教育思想家们的严厉批判。20 世纪 70 年代在基础教育领域掀起了一场“激进的学校改造运动”，“人本教育”“人本学校”是这项运动的目标。“从这种人本主义教育的观点来看，阻碍学校面向人类教育的课程问题便是 20 世纪 60 年代的学问中心课程。”^①他们批判学问中心课程不过问学生想学什么，不考虑学生的特点、兴趣、要求，仅仅着眼于专门学科的知识结构、理论系统。大学对学科本位课程的反思比基础教育更早。1945 年，哈佛大学校长科南特主持的专门委员会发表《自由社会中的通识教育》报告书，阐明了通识教育在高等教育中所应占有的地位，对战后美国的高等教育产生了很大的影响。通识教育课程所关心的不是学科知识的基本概念、内在逻辑和研究方法，而是学科知识对人的存在和发展所具有的普遍意义，因而是人性本位的课程。

据张寿松先生的研究，美国典型的通识课程有哈佛大学的核心课程，圣约翰学院的名著型课程和斯坦福大学和麻省理工学院的分布必修课程。^②哈佛大学的核心课程涵盖了 7 个领域，细分为 11 类，即外国文化、历史研究（2 类）、文学与艺术（3 类）、科学（2 类）、道德推理、社会分析和定量推理。分春季和秋季开设，课程不同。哈佛大学的核心课程如表 7-4 所示。

① 《现代课程论》，第 160 页。

② 张寿松：《大学通识教育课程论稿》，北京大学出版社 2005 年版，第四章。

表 7-4 哈佛大学的核心课程（2001 年秋季）^①

外国文化	当代中东的思潮和变化；一个国家的形成：从路德至康德及以后的德国文化；中美洲文明（玛雅文化及奥尔梅克文化）；加勒比社会：社会经济变化和文化适应；从革命至改革的俄罗斯文化；现代朝鲜的文化特征（另有两门法文课程）
历史研究	中国：传统和变化；现代南亚的发展过程；美国的医学和社会；近代犹太人：从法国革命时期到以色列的形成；近代世界经济，1873—2000；中国的革命传统；国际史（International History）；西欧政治发展；1871—1990 的德国：从统一至重新统一；中世纪欧洲的权力和社会；12 世纪的危机；20 世纪的世界大战和社会：第一次世界大战；俄国革命；古巴革命，1956—1971；自我论争
文学和艺术	诗、诗人、作诗；但丁的《神曲》及其世界；悲剧与人的冲突；莎士比亚，早期戏剧；美国文学与美国环境；北欧人与北欧人的英雄传统；非洲艺术中的王权和神话；西欧首都和宫廷的建筑，1600—1800；首演：5 个音乐作品的首演；音景（Soundscapes）：探讨变化中世界的音乐；中世纪的欧洲文化；日本武士阶层的构造；中世纪宫廷；超现实主义；两次大战间的先锋派艺术和政治
道德推理	道德规范中的争议；西方政治思想中的奴隶制；日常生活的伦理：工作和家庭；关于社会抗议的道德推理
定量推理	演绎逻辑；医疗保健经济学；数的魔力
科学	太阳和星的观察；时间；环境风险和灾难；分子生物学和生命结构；由 DNA 至脑；生物学与海洋生物体；进化生物学；基因与人的多样性
社会分析	经济学原理；语言的知识；增长和发展的历史观察；世界经济中的富裕和贫穷；美国的种族、种族划分与政治

圣约翰学院的通识课程是欧洲历史上各个时期的经典名著。以 1997—1998 学年度的课程^②为例，一年级以学习古希腊名著为主，包括 15 位大思想家和著名科学家的 40 多部（篇）传世之作。如荷马的《伊利亚特》《奥德赛》，柏拉图的《理想国》《法律篇》《申辩篇》《斐德罗斯篇》，亚里士多德的《诗学》《形而上学》《尼各马可伦理学》《政治学》，以及拉瓦锡的《化学元素》、哈维的《心脏和血液运动论》以及阿基米德、托里拆利、巴斯卡等人的科学论文等。二年级以学习古罗马、中世纪、文艺复兴前后的经典名著为主，包括 33 位思想家、科学家和艺术家的作品 50 多部（篇），如阿奎那的《神学大全》，哥白尼的《天体运行论》，路德的《基督教的自由》，培根的《新工具》，莎士比亚的《理查德二世》《亨利六世》《哈姆雷特》《第十二夜》《李尔王》，以及部分贝多芬的交响乐作品和舒伯特的歌剧作品等。三年级主要研读 16 世纪和 17 世纪 30 多位思想家的著作 40 多部（篇），包括伽利略的《关于两种新科学的对话》，洛克的《政府论》，牛顿的《数学原理》，莱布尼茨的《单子论》《形而上学论》，休谟的《人类本质论》，卢梭的《社会契约论》和《社会不平等的起源》，亚当·斯密的《国富论》以及简·奥斯汀的《傲慢与偏见》等。四年级侧重于从 18 世纪和 19 世纪到当代的一些名著，包括 26 位思想家、科学家、作家、艺术家的作品 30 多种，如达尔文的《物种起源》，黑格尔的《逻辑学》，林肯的《演讲集》，马克思的《资本论》和《1848 年政治经济学手稿》，托尔

① 《大学通识教育课程论稿》附录 1。
② 《大学通识教育课程论稿》第 167—168 页。

斯泰的《战争与和平》，弗洛伊德的《精神分析引论》，康拉德的《黑暗的心灵》，叶芝、T.S.艾略特的诗作，以及爱因斯坦、法拉第、卢瑟福、玻尔和薛定谔等科学家的论文。

“文化、观念及价值”课程，简称 CIV，是斯坦福大学通识课程的核心部分，需要连续修习三个学季的课程，通常有 6~10 种学程可供选择（见表 7-5）。

表 7-5 斯坦福大学 7 个 CIV 学程（秋季）^①

文学及艺术学程	古希腊悲剧诗人艾斯奇勒斯《欧瑞斯提亚》；古希腊哲学家亚里士多德著作选读；中世纪基督教哲学家奥古斯丁《忏悔录》；《圣经》；14 世纪英国诗人乔塞《坎特布里的故事》；中国思想家孔子著作选读；但丁《神曲：地狱》；玛莉·德·弗兰丝《小诗集萃》；《基而格墨希史诗》；荷马《奥德赛》；希腊哲学家柏拉图《共和国》；古希腊女诗人莎孚作品选；中国道家哲学著作选读；味吉尔《罗马建城录》；《艺术史》及《世界文明》选读；黑希奥德、苏拉等人的作品
欧洲及美洲学程	中世纪基督教哲学家奥古斯丁《忏悔录》；《圣经》；希斯内诺斯《蒙古街上的屋子》；法晨《世上悲惨的人》；弗洛伊德《朵拉：歇斯底里症之个案分析》；贺丝顿《她们的眼睛正望着上帝》；汤亭亭《女斗士》；左撇子《老人海特之子》；马克思恩格斯《共产党宣言》；麦尔维尔《录事巴特比》；曼朱《自述》；《马亚创造神话》；德国社会学家韦伯《新教伦理》；电影欣赏及讨论；杰斐逊、奥尔森的作品以及《第四世界宣言》
神话与现代性学程	中世纪基督教哲学家奥古斯丁《忏悔录》；《圣经》；玛莉·德·弗兰丝《小诗集萃》；拉法叶夫人《德·克里芙公主》；德国文豪歌德《浮士德》；荷马《奥德赛》；济克果《抉择》；马罗《浮士德医生》；卢梭《论人类不平等的起源》；紫式部《源氏物语》；托尔斯泰《高萨克人》；味吉尔《罗马建城录》
经典研读学程	中世纪基督教哲学家奥古斯丁《忏悔录》；《圣经》；亚里士多德著作选读；孔子《论语》；老子《道德经》；荷马《伊利亚特》；柏拉图《共和国》；古希腊女诗人莎孚作品选；味吉尔《罗马建城录》
由近古至今日的欧洲学程	中世纪基督教哲学家奥古斯丁《忏悔录》；《圣经》；亚里士多德《政治学》；《圣贝纳狄克特戒律》；14 世纪英国诗人乔塞《坎特布里的故事》；《可兰经》；马基雅维利《君王论》；柏拉图《自辩》及《克里图》；奥兹曼《马格达里那与巴耳塔萨》；提尔尼《教会及国家的危机》；《西方的遗产》及《历史的种种面相》选读；伊壁鸠鲁、马丁·路德等人的著作
文学及观念史学程	亚里士多德《伦理学》；《圣经》；伊比克特图斯《恩奇里狄昂》；尤里庇底斯《贝克赫》《美迪亚》；《基尔格墨希史诗》；荷马《伊利亚特》；《海姆致狄米特尔》；柏拉图《自辩》及《共和国》；古希腊女诗人莎孚作品选；索福克利斯《安蒂贡尼》；古希腊历史学家修西底斯《伯罗奔尼撒之战》；味吉尔《罗马建城录》；《世界文明》及《古代地中海文明》选读
哲学及人之存在学程	阿奎那《神学大全》；亚里士多德《论物理》；艾维洛斯的《中世哲学》；《圣经》；柯普斯东《中世哲学史》；荷马《伊利亚特》；《孟子》选读；《庄子》选读；柏拉图《费都》《共和国》；维士顿《论辩守则》

罗列美国的通识课程并不是要照搬美国的做法，而是要明白一个道理：所谓通识即一个民族、一个国家在长期的历史过程中所形成的共识，这样的共识凝聚在这个民族、这个国家的先贤所创作和引介，被全民族所认同的经典著作中。认

① 《大学通识教育课程论稿》附录 2。

同这样的共识、具有这样的共识的人属于这个民族、这个国家。对这样的共识体会深刻，并能在行为中处处体现这样的共识的人是这个民族、这个国家的精英。这显然是一个民族主义的定义，但它确实是对欧美通识课程的概括。哈佛、圣约翰、斯坦福的通识课程中多少还有一些其他民族的经典，而诸如永恒主义者赫钦斯主导的名著阅读运动严格地说仅仅是西方名著阅读运动。关于通识，我们应有比西方人更广阔的胸怀，对通识的理解既要有历史的维度，又要有世界的视野，还要有创新的意思。历史的维度是根本，世界的视野是养料，创新的意思是动力。没有民族历史文化的根本，一个人就会如蓬草，如浮萍，随风飘荡。根深树大，源远流长。没有世界优秀文化的养料，一个人就会固步自封、眼光短浅、夜郎自大。他山之石，可以攻玉。没有文化创新意识和能力，一个人就会安于守成、停滞不前。根基深厚，广采博收，锐意创新，是一个人成才的标志，也是通识课程的组织原则。

以人为本的课程首先要把人培养成为人，然后也要把人培养成为学有专长的人。因此它并不排斥学科知识的学习，也不排斥专业知识的学习。但研究和学习学科知识和专业知识的目的改变了，既不以学科发展为目的，也不以服务社会为目的，而以完善人性、成就人生为目的。科学知识的研究和学习可以培养完整的人格，对此洪堡有深刻的论述。洪堡创办柏林大学的宗旨是通过纯粹科学的教育让学生获得完整的人格教育。洪堡所说的纯粹科学是指那些不带功利目的的、为学术而学术的学问。科学研究之所以是培养完人必不可少的，是因为科学研究本质上是自由的、独立的、创造性的。对于大学里与职业相联系的专业知识课程，中国古代的大学和西方的人文主义者都是非常排斥的。中国古代的大学没有专业课程，因为这些课程是“喻于利”的小人养家糊口的技艺，“喻于义”的君子不学习这些东西。洪堡也认为，纯粹的科学知识才可以被正确地 and 虔诚地追求和获取，传统大学中的神学、法学和医学带有鲜明的职业性和功利性，是低级的、养家糊口的学问。受洪堡影响的蔡元培曾主张把法科、商科这样的功利性专业从北京大学分出去。现代大学在对待实用技术方面很少有人再坚持古典的人文主义传统了，著名的古老的大学都办起了商学院、法学院和工学院。这些学院所研究和讲授的学科虽然是实用的，但已不同于传统的养家糊口的学问，而是像哲学、数学那样的“纯粹的科学”，或者说，在现代的大学里，教授们像研究“纯粹的科学”那样在研究“实用的科学”。因为在发达的国家，实用科学的实用性已不再是狭隘的养家糊口的功利性，而是指相对于纯粹科学的技术性。实用科学也不再是低级的学问，而是如同纯粹科学那样的高深的学问。当然，中国的情况有所不同，实用科学具有明显的养家糊口的功利性，研究者和学习者大都带有强烈的功利性目的，而不是虔诚地、为学问而学问地在研究和学习技术性学科。清除实用技术课程以保持大学的纯洁性是不现实的，也是不符合现代技术发展潮流的。问题的关键是要

使技术研究脱离养家糊口的功利性。如果大学的教授要为养家糊口的事操太多的心,即使研究的是所谓“纯粹的科学”,研究者的动机恐怕也不那么纯粹,人格也不会因研究了纯粹的科学而高尚起来。相反,据我的观察,由于研究技术的教授们较好地解决了养家糊口的问题,他们的人格总体说来似乎比研究哲学和数学等纯粹科学的教授们还要健康一些。

以人为本的课程还有比通识课程、学科课程和专业课程更广阔的视野。它把所有影响学生成长的要素都看成是课程,因而有“显性课程”和“隐性课程”的概念。显性课程是学校有计划、有组织地实施的课程,隐性课程则是学生在学习环境中所学到的非预期性和非计划性的知识、价值观念、规范和态度。上文所列举的许多课程要素,如学生的性别、年龄、民族等,校园环境、周边环境等,都是隐性课程。隐性课程的影响具有弥散性、普遍性和持久性,既可能是积极的,也可能是消极的;既可能是学术性的,也可能是非学术性的。当代课程的开发、组织和实施越来越关注隐性课程,特别是隐性课程对学生价值观念的影响。社会风气、校风学风、集体舆论、师生关系、文化氛围等,对学生的价值观念起着潜移默化的、持久的影响。美国著名的道德教育理论家柯尔伯格曾指出,隐性课程作为道德教育的重要手段,比正规课程来得更加有力。^①中国的哲人也说,身教重于言教。“君子之德,风;小人之德,草。草上之风,必偃。”(《论语·颜渊》)“其身正,不令而行。其身不正,虽令不从。”(《论语·子路》)因此,当一个社会的整个社会风气变坏了的时候,学校的道德教育往往显得苍白无力。特别是当教育部门和教育工作者也卷入到了坏的社会风气当中的时候,越是加强道德教育,其效果越是适得其反。因为“真诚”既是道德教育的目的,也是道德教育的内容,还是道德教育的方法和手段,一旦学生感觉到了道德教育的虚伪性,一切努力都是白费心机。道德教育不只是学校的事,学校所开设的思想品德课只是显性课程,社会风气、文化氛围等隐性课程更加重要。

以人为本的课程十分尊重学生的个性特征,其目的是发展学生的个性特征,因此它把课程分成保证所有学生基本学力的必修课程和适应学生个性差异的选修课程。选修制度虽然不是美国人的发明,却是在美国发展成熟并影响整个世界的一种制度。选修制从德国传到美国的时候,美国人正在为文学、哲学、数学或者自然科学能否培养最优秀的心灵、普通文化教育应以文科为主或以理科为主等问题争论不休。“任何学科都可以在哈佛教授”,这是哈佛校长艾略特的名言,^②艾略特用选修制结束了这场在他看来毫无意义的争论。1893年以艾略特为首的“中等学校研究十人委员会”正式倡导在中学开设选修课程。到20世纪初,选修制开始席卷欧美大中学校。民国初,蔡元培主持教育工作,选修制被引进中国。1949年

① 《现代课程与教学论学程》(上册),第302页。

② 见《比较课程论》,第100页。

以后学习苏联按统一的规格和模式培养人才，选修制被取消。恢复高考后，大学里逐渐开出了一些选修课，最新一轮中小学课改，在中学也恢复了选修制。被丢弃的东西再捡起来的时候不免让人心生悲怆——由于长期被遗弃，再捡起来已经破败不堪了。选修制的实质是以人为本，尊重学生的个性和选择的权利，但我们的大学课程仍然是以社会为本的，更准确地说是以政治和职业的需要为本的。即使是以社会为本的前提下的有限的选择仍遭遇困难，由于长期坚持狭窄的专业教育，大学教师开不出更多的选修课。所谓尊重学生的个性是尊重学生个性的独特性、丰富性和多样性。能提供选择的课程有限，选修课程本身就不具有独特性、丰富性和多样性，也就满足不了学生的个性发展要求。请看表 7-6。

表 7-6 A 大学核心课程与哈佛大学核心课程的比较^①

核心课程类别	1	2	3	4	5	6
A 大学	思想修养 (6 门)	中国革命和建设史(6 门)	政治经济学 (6 门)	法 律 基 础(6 门)	中国古典文 学 (6 门)	马克思主义 哲学 (6 门)
哈佛大学	道德观念与道德思考(12 门)	历史研究 (29 门)	社会分析 (11 门)	科学 (26 门)	文学艺术 (48 门)	外国文化 (27 门)

需要说明的是，A 大学的核心课程中，思想道德修养、中国革命与建设史、政治经济学、法律基础、中国古典文学、马克思主义哲学与现时代均为必修课。每门课程均配置 5 门与之相关的选修课程。哈佛大学的学生必须修习核心课程的所有领域，但每个领域中的具体课程则自由选修。

以人为本就要尊重人，尊重人首先要顾及人的感受。有一句话，说出来便是痛：在我们的大学里，外语是必修课，汉语是选修课或未被列入大学课程；外国思想家的思想是必修课，中国的经典是选修课或未被列入大学课程。我有一个愿望：把外语开成选修课，让每一个大学生从外语考级考试的焦虑中获得解放；我有一个愿望：把汉语开成必修课，让每一个大学生都能写通毕业论文；我有一个愿望：把外国思想家的思想都开成选修课，让每一个大学生有自由选择外国优秀文化的权利；我有一个愿望：把《论语》和《孝经》开成必修课，让每一个大学生都延续中华民族的文化血脉。

第二节 大学教学组织

教学组织是学生在教师的指导下生成生存智慧的组织方式、结构与程序。基本的教学组织有个别教学和班级授课制。班级授课制在带来高效率的同时牺牲了

^① 据《大学通识教育课程论稿》第 161 页。

学生个性的培养,受到越来越多的批评,但至今仍没有一种教学形式能代替班级授课制。

一、西方国家的教学组织形式

黄甫全先生主编的《课程与教学论》中归纳了西方国家 9 种教学组织形式。^①这些教学组织形式有的在中小学有过短暂的试验。照搬固定的某种形式是没有必要的,但各种形式的设计理念或许对我们探讨适应不同教学内容的大学教学组织形式有启发性的意义。请述其要。

个别教学 这是一种古老的教学组织形式。在古代漫长的教育历史中它甚至是唯一的教学组织形式。个别教学就是教师分别对单个学生进行教学的组织形式,它的基本特征是:教师只与个别学生发生联系;学生年龄和文化程度参差不齐;教学内容与进度缺乏计划性与系统性;教学活动和教学时间没有明确的规定。

群体教学 群体教学是初级的集体教学形式。它存在于欧洲中世纪末期至文艺复兴时期的学校教育中。其基本特征是:教师向一群(几十名)学生授课,但不是固定的班级,学生彼此年龄和程度各不相同,学习进度、修业年限也不一样;由数名教师分工负责班组的教学工作,一般由一个教师主讲,若干名教师辅助讲授;主要由教师个别地给每个学生讲授、指导,同时班组学生也共同进行某些学习活动,如朗读、讨论等;学校有修业计划和具体安排的章程,但没有统一规定的教学制度,学生入学、肄业、毕业,都不固定。

班级授课 班级授课是以固定的班级为组织,把年龄大致相同的一群学生编成一个班级,由教师按照固定的课程表和统一的进度,主要以课堂讲授的方式,分科对学生进行教育的组织形式。捷克教育家夸美纽斯对这种新的组织形式从理论上加以整理与论证,使之确定下来,后经德国教育家赫尔巴特的发展而基本定型。

贝尔-兰卡斯特制 贝尔-兰卡斯特制也称为导生制,产生于 19 世纪初的英国。在工场手工业向大机器生产过渡的过程中,为了满足生产需要并榨取工人更多的剩余价值,资本家只给工人以最初级的教育。即由教师教年龄大的学生,再由其中的佼佼者“导生”去教年幼或学习差的学生。

道尔顿制 从 20 世纪初开始,随着进步主义教育思潮的兴起,出现了许多否定班级授课,倡导学生独立活动的教学组织形式。道尔顿制便是其一。这是一种典型的自学辅导式的教学组织形式。教师每周进行有限的集体教学,然后指定学习内容,学生接受学习任务后,在各专业课堂自学,独立完成作业,然后接受教师考查,合格后,又接受新的学习任务。

文纳特卡制 这种教学组织形式把课程分为两部分,一部分按学科进行,由

^① 黄甫全:《课程与教学论》,高等教育出版社 2003 年版,第 493—498 页。

学生个人自学读、写、算和学习历史、地理方面的知识 with 技能；另一部分是通过音乐、艺术、运动、集会以及开办商店、组织自治会来培养学生的“社会意识”。

分组教学 为了解决班级授课制不易照顾学生个别差异的弊端，19 世纪末 20 世纪初在西方出现了分组教学制。有能力分组、作业分组、外部分组、内部分组等。能力分组是根据学生的能力发展水平进行分组教学。学习的课程相同，但不同组的学习年限各不相同。作业分组是根据学生的特点和意愿分组，学习年限相同，但不同组学习的课程不同。内部分组是在按年龄编班的基础上，根据学习能力或学习成绩的差异分组教学。外部分组则突破了传统的按年龄分班的做法，而是按学生能力或成绩的差异，在同一个年级中编成不同的班级，是班级间分组，如分快班、慢班或重点班、普通班等。

特朗普制 特朗普制是 20 世纪 50 年代创立的。它把大班上课、小组讨论、个人自学结合在一起，以灵活的时间单位代替固定统一的上课时间。大班集体教学，由优秀教师采用现代化教学手段给几个平行班统一上课。之后的小组课，研究讨论大班课上的教学材料，由 15~20 人组成一个小组。然后由学生个人独立自学、研习、作业。教学时间分配为：大班上课占 40%，小组研究占 20%，个人自学占 40%。

开放课堂 开放课堂又叫开放教学，源于 20 世纪 30 年代进步主义者的教育主张，第二次世界大战期间在英国的幼儿园得到采用，60 年代在小学推广，70 年代传到美国并在小学得到采纳。其特点是教师不再分科系统地按照教材传授知识，而是为学生创设学习环境，由学生根据自己的兴趣在教室或其他场所自由活动或学习。

二、中国古代的教学组织形式与方法

近代以后，我们国家的教学组织形式是从西方引进的。以班级授课制为主，也引进了一些其他的教学组织形式，如道尔顿制还在美国试行的时候就引进到了中国。中国曾经是以教育立国的国家，国民受教育的水平和普及程度在很长的历史时期内都高于世界上其他任何国家。这样一个国家必然有属于自己的教学组织形式。中国古代的办学形式多种多样，教学组织形式在不同层次、不同性质的学校各不相同。举其要不外乎面授、相授、自学、答疑、切磋、分斋、别舍、会讲、复讲、问难等。有些形式如果从如何传授和学习知识的角度来看是教学方法，如果从教学组织方式、师生关系和教学程序的角度来看则为教学组织形式。中国古代的思想，不像西方的思想那样概念之间有严格的逻辑区分。正如教学原则与教学方法有时难以区分一样，教学组织形式与教学方法有时也难以截然分开。正因为如此，著中国教育史的人大都将教学原则与方法或教学形式和方法合在一起写。本书虽对教学原则、方法和形式作了区分，但在涉及中国古代的教学原则、方法

和形式时，难免出现概念含混的地方。要么使用从西方引进的“个别授课”“班级授课”等界限分明的概念，要么使用中国传统的“面授”“相授”等既可从方法的角度理解，又可从组织形式的角度理解的概念。其实不独我偏爱这些“原始叙事”的概念，后现代思想家也是能够接受这种具有整体性、模糊性和不确定性的概念。

面授 面授是当面个别授课。古代塾师教弟子，大约如《管子·弟子职》所言：“危坐乡师，颜色毋怍。受业之纪，必由长始。一周则然，其余则否。始诵必作，其次则已。凡言与行，思中以为纪。古之将兴者，必由此始。后至就席，狭坐则起。”一个老师教一群学生。学生一个个对着老师严肃认真地坐好后，^①老师开始上课。学生的年龄有大有小，老师从大的开始教起。教过一轮之后，则视具体情况分别辅导，不必从大到小了。学生第一次诵读课文时应站起来，以后则不必了。学生的言行应合于中和的原则。晚来的学生加入听课，坐在他两旁的同学要站起来。朱熹认为这种形式“全以《曲礼》”，大加赞赏（《朱子语类》卷一三七）。城里的私塾，学生多至百人以上，佼佼者往往能读到更多的书。王充《论衡·自纪篇》云：“八岁出于书馆。书馆小僮百人以上。皆以过失袒谪，或以书丑得鞭。充书日进，又无过失。手书既成，辞师，受《论语》《尚书》，日讽千字。经明德就，谢师而专门，援笔而众奇。所读文书，亦日博多。”个别教学，最能体现因材施教的原则，让鲁钝者得到管束，敏慧者脱颖而出。乡下的私塾学生少，教学组织更加灵活，一派田园牧歌景象。南宋时人宋伯仁诗云：“八九顽童一草庐，土朱勤点七言书。晚听学长吹樵笛，国子先生殆不如。”（《西塍集·村学究》）不同年龄、不同层次的学生在一起，读起书来当然是各读各的，如鲁迅《从百草园到三味书屋》中所描述的那样：“于是大家放开喉咙读一阵书。真是人声鼎沸。有念‘仁远乎哉我欲仁斯仁至矣’的，有念‘笑人齿缺曰狗窦大开’的，有念‘上九潜龙勿用’的，有念‘厥土下上错厥贡苞茅橘柚’的……。先生自己也念书。后来，我们的声音便低下去，静下去了，只有他还大声朗读着：——‘铁如意，指挥倜傥，一座皆惊呢；金叵罗，颠倒淋漓噫，千杯未醉噉……。’”学生有读《论语》的，有读《幼学琼林》的，有读《易经》的，有读《尚书》的，先生自己则在入神地读《清嘉集初稿》。

大学层次的面授有所不同。古代的私学大师深居简出，能得到大师面授的机会是一种荣耀。汉代的经书，口相传授，章节句读，都由经师手定，是为师法。得到了经师的亲口传授，便被视为正宗的师法传人。故经师择弟子十分严格，只有高才生才能登堂入室，亲觐师容。《后汉书·马融传》云：“融才高博洽，为世通儒，教养诸生，常有千数。涿郡卢植、北海郑玄，皆其徒也。善鼓琴，好吹笛，达生任性，不拘儒者之节。居宇器服，多存侈饰。尝坐高堂，施绛纱帐，前授生

① 据《庙学典礼》，则为“师席居中，左右以次设书桌。诸生序齿，两两相对。”

徒，后列女乐，弟子以次相传，鲜有入其室者。”

相授 即所谓“弟子以次相授”，得到老师亲口传授的学生再将老师所传授的知识传授给其他学生。董仲舒是较早使用这种形式的经师。史称他“下帷讲诵，弟子传以久次相授业，或莫见其面。”（《汉书·董仲舒传》）郑玄虽为马融学生，但在马融门下三年未能登堂，只见到了马融的学生。《后汉书·郑玄传》云：“融门徒四百余人，升堂进者五十余生。融素骄贵，玄在门下，三年不得见，乃使高业弟子传授于玄。玄日夜寻诵，未尝怠倦。会融集诸生考论图纬，闻玄善算，乃召见于楼上，玄因从质诸疑义，问毕辞归。融喟然谓门人曰：‘郑生今去，吾道东矣。’”老师传学生，学生再传给其他同学，这样，即使学生再多，也能得到大经师的师法真传。所以汉代的私学大师往往有著录于门下的弟子上千人，有的达到上万人。许多著录弟子一生未曾与老师见一面。这种方式既保障了众多的学生都能得到名儒硕德的教诲，又使高足弟子的才能得到了更好的发挥，故而为以后的私学和官学所采用。如宋代的太学，命官设置较少，日常教学工作实行的主要是一种学生互助教学制度。“其正、录、学谕，以上舍生为之，经各二员。”（《宋史·选举三》）学生可以担任职事学官，承担教学任务。

在相次传授的过程中，有的学生有自己的心得体会，能成一家之言，于是在师法的基础上又有了家法。“前汉重师法，后汉重家法。先有师法，而后能成一家之言。师法者，溯其源；家法者，衍其流也。师法家法所以分者，如《易》有施、孟、梁丘之学，是师法；施有张、彭之学，孟有翟、孟、白之学，梁丘有士孙、邓、衡之学，是家法。家法自师法分出，而施、孟、梁丘之师法又从田王孙一师分出者也。”^①有师法，有家法，有源，有流，故此中华文化源远流长，绵延不绝。

自学 大学阶段的学习，教师面授课程的机会其实并不多，学生在大学里主要是自学。郑玄在马融门下三年，虽未能入室，仍日夜寻诵，未尝怠倦。太学里师资力量雄厚，非私学可比，但学生的大部分时间也是在自学。以明代太学为例，每月3天旬假，实际教学时间27天，其中背书14天，约占整个教学时间的52%；会讲6天，约占22%；复讲7天，约占26%。^②会讲和复讲一般只讲《四书》《五经》中的一章或两章，一个时辰左右，并非占用全天，其余时间仍为自学时间。书院基本上是一个自学的地方。湛若水这样安排大科书堂的教学：“诸生进德修业，须分定程限，日以为常。每日鸡鸣而起，以寅、卯、辰三时诵书，以巳、午时看书，以未时作文，申、酉二时默坐思索。戌、亥二时温书。然此等大抵不可失了本领，通是涵养体认之意。如此循常，当月异而岁不同。”“朔望升堂，先生讲书一章或二章，务以发明此心此学。”（《甘泉文集》卷六）一天十二个时辰有十个时辰用在了“进德修业”，一月当中只有朔望两日有老师讲课，而且就讲一两章经书。

① 皮锡瑞：《经学历史》，中华书局1959年版，第136页。

② 吴宣德：《中国教育制度通史》第四卷，山东教育出版社2000年版，第155页。

主要是学生自学，但教师不是不管。教师要根据课程的难易程度和内在逻辑以及学生的材质指导学生自学。

首先，为学生定课程，择书籍。元代的程端礼为程氏家塾制订了一份《读书分年日程》，他把学习分为8岁以前、8~15岁、15~20岁、20~23岁几个阶段，每个阶段规定了由浅入深的书目。这份书目影响很大，明清私塾、书院多参照这份书目指导学生读书。还有一些博学多能的教师，更能根据学生的个性特征因材施教。清代李兆洛主讲暨阳书院达20年，“子于书无不备，而必期于有用，四方来学之士，就其材之所近而授以业，《三礼》《尚书》《毛诗》《春秋三传》《尔雅》、正史、编年、诗赋、骈体、古文、考据、推步、舆地、音韵、篆隶、钟鼎、碑刻、书画、杂艺，各示以古人成书而导之门径。”（《续碑传集》卷七三）其次，教师要向学生传授读书的方法。影响最大的是朱熹的《朱子读书法》^①。清代王文清为玉潭书院所定读书法，体现了湖湘文化经世致用、刚猛有为、粗而不俗的特点，亦可作一参考（《新修宁乡县玉潭书院志》卷三）：

读经法：一、正义；二、通义；三、余义；四、疑义；五、异义；六、辨义。

读史法：一、记事实；二、玩书法；三、原治乱；四、考时务；五、论心术；六、取议论。

读书法九则：

一、读书要专：将心收在书房中，将心收在腔子里，所谓专心致志也。

二、读书要简：用心太劳则神疲而不能久，朱子所谓合看两件且看一件，合读四百字且读二百字。可见贪多不得。

三、读书要极熟：熟则与我心相入。即已读者冷如冰，未读者热如火，还要把冷的再读。

四、读书要立志：誓愿必坚，局面必大，度量必宽，不可作小小收场、草草结果之想。

五、读书要看书得解：须从圣贤赤心中领略真脉，又于有字处悟到无字处，又于博中说约，或章中寻一句，或句中寻一字，才得担斤两之处，才有把握拿手。

六、读书要养精神：一切戕贼身心之事猛力扫除，以全副精神赴之，必势如破竹矣。

七、读书最要穷经：六经是无底之海，奇文妙理日索日出，万变不穷，学者当以此为水源木本，不可畏难。

八、读书要看史鉴：上下千古，既可发其议论，亦可长经济之才。

^① 见第四章第一节。

九、读书要下笔不俗：董思伯所谓不废辞却不用陈腐之辞，不越理却不谈皮肤理，不异格却不立卑琐格是也。

最后，教师要检查学生自学的情况。或检查学生对所读书籍的熟练程度，学生要到老师那里去背书，学生多则采取抽签的办法。如明代的太学，轮到背书的那一天，由六堂官各抽一签，选定要背书的学生，然后将六名学生带到博士厅逐个背诵。或检查学生的读书笔记，如清代的太学要求内班生每3天、外班生每半月交一次读书笔记，由助教批阅。学生自己还要自立功课册，隔10天送助教查阅一次。

答疑 答疑是一种教学方法，也是一种最能反映古代大学教学特色的教学组织形式。与面授不同的是，答疑更多地体现学生的主动性。如《学记》所言，“善问者，如攻坚木，先其易者，后其节目，及其久也，相说以解。不善问者反此。善待问者，如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣，待其从容，然后尽其声。不善答问者反此。此皆进学之道也。”答疑时主要由学生掌握着教学的主动权。答疑是古代最重要的教学方法和教学组织形式。如果没有答疑，学生完全可以在家里自学。事实上，大部分成就了学问，成就了功名的学子就是在家自学成才的。学生负笈千里求学于明师，就读于书院、太学，在很大的程度上是因为在家自学有疑难时得不到指点。郑玄游于马融门下，等了三年，终于得到了“质诸疑义”的机会，问完之后便告辞回家了。学生提出疑问，老师根据学生的具体情况作答，最能体现“礼闻来学，不闻往教”的主动求学的精神，以及孔子“因材施教”“启发诱导”的教学原则。中国古代的教育家大都未曾留下长篇大论的著作，他们的思想精华很多都是留在学生记录的师生问答的语录里。《论语》《象山语录》《二程遗书》《朱子语类》《阳明传习录》《习斋四存编》都是这样的著作。

切磋 即群居相切磋。子曰：“诗可以群。”孔安国注：“群居相切磋。”（《论语集解义疏·阳货》）学生在一起共同探讨诗义，各自发表不同的看法，相互砥砺志向。这是一种教学方法，也是一种教学组织形式。教师不参与其中的讨论，学生更能自由地表达意见，同龄人之间的相互影响有时比师长的教导更能深入人心。与相授不同的是，这种教学关系中，同学之间水平相若，地位平等。这种形式很早就有了。《礼记·学记》曰：“相观而善之谓摩。”摩，郑玄注：“相切磋也。”又曰：“独学而无友，则孤陋而寡闻。”独学，谓无相观、切磋的朋友。古代的大学在郊外，学生要离开父母和同学生活在一起，其中一个很重要的目的就是让他们找到相观而善、切磋琢磨的朋友，一人在家读书，没有相互砥砺的朋友，眼界就会狭窄，心胸就会狭隘。在家自学的学生，学到一定的程度，都要想办法出去“游学”，广交天下朋友，相互论学，相互砥砺。即使在学校教育衰落的时期，学子们以文会友、以友辅仁、相互切磋的风气从未间断，甚至更加流行。魏晋时期的名士最喜群居论学、清谈玄理。唐代诗人最喜结伴而游、相互酬唱。

分斋 即内容教学。这种教学组织形式是北宋胡瑗创立的。胡瑗主持湖州学时，在学校里设立“经义斋”和“治事斋”，施行分科教学。经义斋选择“其心性疏通，有器局，可任大事者，使之讲明六经。”治事斋则分为“治民”“讲武”“堰水”和“算历”等科，“学者欲明治道，讲之于中”，“一人各治一事，又兼摄一事，如治民以安其生，讲武以御其寇，堰水以利田，算历以明数是也。”（《宋元学案·安定学案》）范仲淹主持庆历兴学，建太学于京师，使人下湖州，取胡瑗分斋教学之法为太学法，分斋设科教学产生了更大的影响。以后的太学多采用分斋教学。明代的太学分正义、崇志、广业、修道、诚心、率性六堂，下再分 32 个班。一些书院也采用分斋教学，如颜元主持的漳南书院分六斋：

文事斋：课礼、乐、书、数、天文、地理等科。

武备斋：课黄帝、太公以及孙、吴五子兵法，并攻守、营阵、陆水诸战法，射御、技击等科。

经史斋：课《十三经》，历代史、诰制、章奏、诗文等。

艺能斋：课水学、火学、工学、象数等科。

理学斋：课静坐、编著、程、朱、陆、王之学。

帖括斋：课八股举业。

别舍 即分级别教学。这种教学组织形式也是宋朝人创立的。王安石主持兴学时，立三舍法。太学生员按等差分隶于外舍、内舍和上舍。生员依学业程度，岁时考试艺能，依次升舍。初入学为外舍生，外舍升内舍，内舍升上舍。

元代的太学将分斋与别舍结合起来。《元史·选举志一》记载：“六斋东西相向。下两斋左曰游艺，右曰依仁，凡诵书、讲说小学、属对者隶焉。中两斋左曰据德，右曰志道，讲说《四书》、课肄诗律者隶焉。上两斋左曰时习，右曰日新，讲说《易》《书》《诗》《春秋》科，习明经义等程文者隶焉。每斋员数不等，每季考其经书课业及不违规者，以次递升。”明代的太学教学组织形式仿此。“凡生员通《四书》未通经者，居正义、崇志、广业堂。一年半之上，文理条畅者，许升修道、诚心堂。坐堂一年半之上，经史兼通、文理俱优者，升率性堂。”（《南雍志》卷九）

会讲 会讲是面向全体学生讲课。汉代从事私人讲学的人中就有人采取集体授课的形式。《汉书·翟方进传》记载，清河宿儒胡常的私学定期举行“大都授”，翟方进“候伺常大都授时，遣门下诸生至常所，问大义疑难，因记其说，如是者久之。”大都授面向全体学生讲课，不是自己的弟子也可以前往听课，是一种开放自由的教学形式。太学里的会讲有制讲和常讲。制讲在皇帝和皇太子视学、释奠时举行，常由祭酒亲自执讲，随从百官和太学诸生集体听讲。常讲为日常会讲，或称讲会，由太学里的教师定期向各堂诸生讲课。会讲也是书院的重要教学形式。

书院会讲不仅有本院教师主讲，也常聘请社会名流和其他书院的学者到本院主讲。如张栻主持岳麓书院时，邀请朱熹到院讲学月余。朱熹主持白鹿洞书院时，邀请与自己学术观点不同的陆九渊到院讲学。陆九渊讲“君子喻于义，小人喻于利”一章。传说朱熹率弟子听讲，当时天气虽已微凉，而听者汗出挥扇，其中甚至有感动流泪的。朱熹复请陆九渊书其说，并亲为作跋，刻于石上。

复讲 复讲是由某个学生面对全体同学重复讲解老师讲过的内容。明清的太学里，复讲是一种制度化的教学形式。以清代为例，监生应对会讲的内容熟读成诵，理解其含义。三天后以抽签的方式决定复讲的内容和学生，中签者面对全体学生复讲抽到的题目，有触发贯串的加以奖励，未能通彻的曲为训解。复讲既是对学生学习情况的检验，也是锻炼学生综合素质的一种有效方法。

问难 即相互问难，由一人提问，以难倒被提问者为胜。与答疑不同的是，提问者对问题的答案早已成竹在胸，提问的目的是难倒被提问的人，从而分出胜负。有时被提问的人没有被难倒，反而是提问的人被他人反问至理屈词穷。在问难的过程中，一些疑难问题得到解决，有利于学术的进步和学业的提高。汉代的太学里就有师生之间相问难的形式。王充《论衡·明雩》云：“汉立博士官，师弟子相呵难，欲极道之深，形是非之理。”这种讨论式的教学形式无后世严格的尊卑等级，是一种比较自由的教学形式。儒、释、道三家在太学的讲坛上相互问难是唐代太学独特的教学组织形式。三家问难始于唐高祖，《大唐新语》记载：“唐陆德明武德中为太学博士。高祖幸国子学，时徐文远讲《孝经》，沙门惠乘讲《般若经》，道士刘进喜讲《老子》。诏德明难此三人。德明雅有词致，论难峰起，三人皆为之屈。”（《大唐新语》卷二四）各家学说流派在同一讲台上争论，充分体现了唐代教育的开放性。清阎若璩《尚书古文疏证》中记载有一个生动的例子（《尚书古文疏证》卷五下）：

萧山毛大可述高忠宪讲学时，有执《木瓜》诗问难者：“‘投我以木瓜，报之以琼琚’中，并无男女字面，何以知为淫奔？”坐皆默然。唯吾邑来风季曰：“即有男女字，亦何必淫奔？张平子《四愁诗》‘美人赠我金错刀，何以报之英琼瑶’，明明有美人字，然不为淫奔，未为不可也。”言未既即有喟然而兴者曰：“美人固通称，‘若彼狡童兮’，得不目为淫奔否？”曰：“亦何必淫奔？子不读箕子《麦秀歌》乎？‘麦秀渐渐兮，禾黍油油。彼狡童兮，不与我好兮。’夫箕子所指者，受辛也。受辛，君也，而狡童。谁谓狡童淫者也？”高忠宪遽起长揖曰：“先生言是也。”又曰：“不虞今日得闻通儒之言，窃以此论与《诗小序》相合，而与上胡牖明及予又相乖。”

听讲者迭相问难，直至讲学者承认理屈并认输。

三、基于传统的大学教学组织形式与方法

如果说教学方法是关于教学内容自我运动形式的意识,并无独立存在的教学方法,那么教学组织形式是更加抽象的东西,它由教学内容以及传授教学内容的方法和教学主体所决定,没有离开特定教学方法的教学组织形式。从如何传授教学内容的角度来看,它是教学方法,从传授知识的过程中教师与学生的关系、地位、作用和组织程序来看,它是一种教学的组织形式。抽象地谈教学组织形式,剩下班级教学、个别教学、分组教学、复式教学等空洞的概念。这些概念由于过多地抽象了教学内容和教学方法的特殊性,无助于认识当今大学批量生产学生,违背因材施教原则的问题。在继承传统大学教学组织形式与方法的基础上,参照国外的教学组织形式,我们提出会讲制、问难制、面授制、相授制、自学制、讨论制、答疑制、导师制、课题制等 9 种大学教学组织形式,都是一些依附于教学方法、教学内容或教学主体的形式。故此,在说明这些教学组织形式中师生关系和组织程序的同时,也从方法上论述了如何展开教学,称它们是 9 种教学形式与方法更为准确。宗旨只有两个:一是有利于充分发挥教师和学生的主体性,二是有利于实施因材施教,并不考虑所谓经济效益和管理成本的问题。

会讲制 会讲制是面对全体学生讲授课程的教学组织形式。可分为全校会讲、全院会讲和全班会讲等。古代天子视学,往往要请宿儒高德讲经一章,天子率百官听讲,全体学生静立两墀,以示对经典、往圣和当朝大德的崇敬。此制恢复较难,一是因为国家领导人视学安全保卫难做,二是因为现在的大学规模很大,特别是高校合并后一所大学有多个校区,不免劳师动众。但每年先圣往哲诞辰、近代以来学术大师诞辰、开学和毕业典礼,举行与学术相关的会讲活动,由校内或校外德高望重的大师主讲,学校领导率行政官员听讲,亦欢迎政府官员前来听讲,全校区或全年级或指定院系全体学生参加,或可略存古意。全校会讲还有两种形式,一是每周规定一日或半日为学术会讲日,由本校有最新学术成就的教师主讲,学生自由听讲。二是不定期邀请校外“明师”来校会讲,学生自由听讲。类似的会讲活动现在也常举行,名曰“演讲”。演讲带有表演的性质,用来指称政治家和电视台的演说活动是恰当的。面对学生讲授学术思想,还是用“会讲”或“讲会”比较好。演讲中作秀的成分较多,有“巧言令色”之嫌,不利于求真务实的学风建设。全校会讲讲授的是通识内容,全院会讲既可以是通识内容,也可以是学术性很强的学科前沿知识。全班会讲则是讲授教学计划中有安排的课程内容。

问难制 各家各派、不同学术观点的人相互问难是唐代一个伟大的创举,可惜唐以后不再作制度化的规定,但学者和师生之间相问难的事仍常见于典籍,是中国古代探讨学术问题时常用的方式方法。我们设想的问难制是请不同学术观点的大师就同一问题或主题展开相互问难,并从各自立场和观点出发回答学生当场

提出的问题。前者存唐代学术自由遗意，后者体现当代以学生为本的精神。现在有所谓辩论赛，是从西方引进的，全失中国古代问难大义。辩是辩解，问是请教。辩解是政治家和律师的拿手好戏，常常隐瞒实情甚至不顾实事，只要不被对手戳穿就行。请教是学生和君子的风度，以尊重对方为前提，目的是指出对方思想观点中存在的问题，共同解决疑难，推动学术进步。辩论的立场和观点是政党或顾客设定的，或者由抽签决定的，辩论过程中展现的是辩者的技巧而不是思想。问难的立场和观点是学者本人长期思考得出的，蕴含着学者本人的阅历、智慧、情感和品德，问难过程中展现的是问答双方的思想情感而不是问答技巧，即使运用修辞，亦立其诚而已。问难是一种探讨学术问题的方法，以提问的方式指出对方思想观点中存在的问题，以求获得正解。用于平常的学术探讨中，也用于教学中。

问难可据内容设为问难大会和问难小会，通识内容设全校学生自由听讲的问难大会。先由学者相问难，再让学生提问，学者各自作答并就各自的回答再相互问难。专业性较强的内容设全院学生自由参加的问难小会，法如前。

面授制 在古代，面向全体学生会讲的时候少，而当面个别授课的时候多。今天的大学恰恰相反。今天的大学由于缺少个别教学，不再像古代那样有师法相传，也很难培养出古代那样个性鲜明的高足弟子。要使大众化的高等教育不至于平庸化，对高才生实施个别面授是必要的。它并不违背教育公平的原则。因为它仅仅是一种教学组织形式，而且对于每一个学生来说机会是均等的，更何况还有其他教学组织形式作为补充。

会讲、问难、面授，充分发挥了教师的主导作用，是基础性的教学组织形式。但这些教学组织形式并不是大学里的主要教学组织形式，大学里的主要教学组织形式是相授、自学和讨论等。这些教学组织形式能充分发挥学生的主体性作用，并节省教学资源。

相授制 相授制是高才生辅导其他学生，或者由高年级的学生辅导低年级学生，或者已修过某个学分的学生辅导未修过相应学分的学生的教学组织形式，即所谓大的带小的，强的助弱的。所谓高才生不必处处都强，学有专长即可为师。“闻道有先后，术业有专攻，如是而已。”这种教学组织形式古已有之，西方人在师资匮乏的时候也曾经使用过，叫导生制，是权宜之计，其所体现的精神与中国古代的相授制大相径庭。中国古代是一个礼制国家，礼主别而为异，乐主和而为同；礼别尊卑，乐和上下。兄友弟恭，长幼有序。在教学过程中，教师总是先教大的，再教小的，即所谓“学不躐等”。大的学会了，大的要教小的，即所谓“以次相授”。家庭教育如此，学校教育如此，成人后的交友之道亦如此。它体现了东方社会的仁爱精神和差序和谐思想。这种制度应当直接继承，在学长和学弟，学姐和学妹之间建立起一种以次相授的教学帮带关系。一种良好的以次相授关系不仅有利于知识的学习，而且有利于德行的砥砺和生活上的相互照顾。这种教学形

式不同于现在的研究生助教，研究生助教是研究生协助导师完成某些教学工作，是学生与教师之间的一种关系。相授制是学生与学生之间的一种互助教学关系。至于哪些学生有辅导其他学生的能力和品德，既可由学生之间自由认定，也可由任课教师或院系根据一定的标准和程序甄选。

自学制 自学制是学生在教师的指导下自学课程或学生在没有教师指导的情况下完全靠自己自学课程的教学组织形式。大学是大人之学，大人是有较强的自学能力并且能自觉地学习和探索文化知识 with 人生道理的人，所以古代的大学里自学是其主要的教学组织形式。自己学，有疑问则向老师和同学请教，这就是读大学。可是如今的大学生很多人好像还没有长大，十八九岁二十多岁了还像个不懂事的孩子，不严加管教他就不读书，甚至严加管教他也不读书。怎么办呢？似乎依靠学生自学是不行了。其实，这种想法倒因为果了。不是不严加管教学生就不读书，而是从小到大一直对学生严加管教，学生不再有独立性和自觉性，长大了不再服管教了，所以成了一个自由散漫的人。对于“严师”“严父”的“严”字，很多人理解错了。《学记》云：“凡学之道，严师为难。”郑玄注：“严，尊敬也。”严是尊敬的意思，而不是严厉的意思。《大学》云：“为人父，止于慈。”孟子主张“易子而教”，一个很重要的原因是教自己的孩子时，难免过于严厉，以至于伤害亲人之间的感情，使教育难以进行下去。我们的很多孩子，都是因为严加管教而被教坏的。西方国家对儿童的要求很宽松，重视培养儿童的独立性和自觉性，即使学生读中小学时有些自由散漫，到了大学却大都能适应对大人的严要求。在西方国家读大学，比在中国读大学要难得多，学生的作业多，考试的难度也大，即使努力学习也常有人不能按时毕业。但他们听课所花的时间大约只有中国的一半儿，大部分时间在自学。其实在中国古代对儿童的管教也是比较宽松的，即使对传统教育持严厉批判态度的鲁迅，回忆起小时候读书的情况仍然充满了童趣，百草园的生活自不待说，“全城最严厉的”三味书屋也并不那么可怕^①：

第二次行礼时，先生便和蔼地在一旁答礼。他是一个高而瘦的老人，须发都花白了，还戴着大眼镜。我对他很恭敬，因为我早听到，他是本城中极方正、质朴、博学的人。……我只读书，正午习字，晚上对课。先生最初这几天对我很严厉，后来却好起来了，不过给我读的书渐渐加多，对课也渐渐地加上字去，从三言到五言，终于到了七言。……三味书屋后面也有一个园，虽然小，但在那里也可以爬上花坛去折腊梅花，在地上或桂花树上寻蝉蜕。最好的工作是捉苍蝇喂蚂蚁，静悄悄地没有声音。然而同窗们到园里的太多，太久，可就不行了，先生在书房里便大声叫起来：——“人都到那里去了？”人们便一个一个陆续走回去；一同回去也不行的。他有一条戒尺，但是不常用，也有罚跪的规则，但也不常用，

① 鲁迅：《朝花夕拾》，人民文学出版社1981年版，第49—51页。

普通总不过瞪几眼，大声道：——“读书！”……先生读书入神的时候，于我们是很相宜的。有几个便用纸糊盔甲套在指甲上做戏。我是画画儿，用一种叫做“荆川纸”的，蒙在小说的绣像上一个个描下来，像习字的时候影写一样。

更令人不解的是，当今社会大人们总是用很高的标准要求儿童，却对自己的行为自由放任。小孩儿长大后，发现成人的世界原来是一个虚伪的世界。于是他们也自由放任起来。正常的过程是一个人从小到大越来越理性，越来越守规矩，最后要达到“从心所欲不逾矩”的境界。现在做的恰恰相反，小时候严加管束，直到长大了，管不住了，就不管了。

问题陷入了两难，小时候管多了，到了大学不服管了，如果再放任他们，让他们有太多的时间自学，很多学生很可能什么也没学。我想可以采取从约束性自学向自觉性自学过渡的办法解决这个问题。所谓约束性自学是由自学辅导教师规定相关的自学内容和要求以及自学的方法，学生按要求和方法定好自学计划，分阶段提交自学笔记和心得，每门课程至少有一个小时的时间向辅导教师和学长提问，一般先向学长提问，学长不能解决的问题，和学长一起向辅导教师提问。最后辅导教师要出题考查学生的自学情况。自觉性自学从内容到目标到计划都完全由学生自己安排，辅导教师和学长只在学生提出问题时帮助学生解答疑难。

讨论制 讨论制是学生在课堂上或在课外以小组讨论或自由讨论的形式探讨问题，获取知识，砥砺德行的教学组织形式。古代群居相切磋，以文会友，以友辅仁，相观而摩，相摩而善，在相互问难，共同讨论的过程中开阔眼界，提升境界。这种做法今天仍值得提倡。西方的大学里常用讨论的形式进行教学，有两种形式值得借鉴。一是小组讨论，二是学术沙龙。小组讨论是把一个问题交由一个小组共同去探讨，小组成员分工合作，分别获取资料后，展开小组讨论，并将讨论结果形成一致意见，再交给课程教师记成绩，或拿到课堂上与其他同学分享，或展开小组之间的讨论。这种形式有利于培养学生的合作精神。学术沙龙是一种自由讨论的形式，志同道合的几个十几个人坐在一起，边喝咖啡边讨论问题，大家无拘无束地自由发表意见，有时相互辩论一番，并不寻求一致意见，而是希望相互受到启发，求得更深刻的认识。大学里应有很多适合开学术沙龙的讨论室，并形成丰富多彩的学术沙龙组织，定期举行活动。

答疑制 答疑制是由教师回答学生问题的教学组织形式。这是中国古代和欧美国家惯常使用的一种教学组织形式，最合因材施教、启发诱导教学原则的精髓。答疑制可分为课堂答疑和辅导答疑。课堂答疑是与课堂会讲相配合，在会讲过程中或会讲之后预留时间回答学生听讲过程中的疑问。辅导答疑是教师定期在办公室或专辟的答疑室回答学生自学过程中产生的疑问。如今大学教师都忙于科研，匆匆讲完计划安排的课程就走人，课堂答疑还多少有一些，辅导答疑的就越来少了。答疑与学生面对面，答疑之外常谈及其他生活琐事，是了解学生个性的好

机会，也是随学生个性点化学生的好机缘。答疑制是个别教学的主要形式，此制不存则没有个别教学，没有个别教学则没有个性教育，没有个性教育则没有人的教育，没有人的教育，教育就变成了批量生产劳动力的所谓“再生产”活动。

导师制 导师制是从西方引进的，由一个教师带几个学生，教师全面指导学生的学业和生活。我国现行的研究生教育实行导师制。早在14世纪，牛津大学就实施本科生导师制了。近年来北京大学、浙江大学、武汉大学、扬州大学、中南大学等为代表的一大批高校开始在部分院系尝试实行本科生导师制。其目的在于更好地贯彻全员育人、全过程育人、全方位育人的现代教育理念，更好地适应素质教育的要求和人才培养目标的转变。它要求在教师和学生之间建立一种“导学”关系，针对学生的个性差异，因材施教，指导学生的思想、学习与生活。这样的目的是良好的，但近年来的尝试似乎并不理想，所期待的根据学生个性差异因材施教，使学生思想品质和学习水平同时得到提高的良好愿望似乎并没有实现。其实，这样的愿望如果是可以实现的，它早就在研究生教育阶段实现了。我想问题的关键不在导师制而在导师。既然导师制最早出现在英国，关于导师的论述我们最好也去看看英国教育家的观点。洛克在《教育漫话》中对导师的品质和教育方法有长篇大论。下面是其中的一段：“导师的重大的工作在于养成学生的风度，形成学生的心理；在使学生养成良好的习惯，怀抱德行与智慧的原则；在逐渐将人世的真情实况显示给学生，在使学生喜爱，并且模仿优良的与值得被人称誉的行为；在当学生正做这种行为的时候，给他力量和鼓舞。他之所以要使学生去用功，目的只在练习他的能力，消磨他的时间，免得他去游手好闲，去偷懒，并且借此教他努力，习于吃苦，使他尝尝自己的努力所能完成的好处。因为谁会希望一个青年绅士在导师管束之下成为一个有成就的批评家、演说家、或者逻辑家呢？谁会希望他钻到玄学、自然哲学或算学的深处去呢？谁会希望他成为一个历史学或年代学的大师呢？固然，这种种学问，都是应该教给他一点儿的，但是目的只在启示一条门径，使他看看里面的情形，开始得到一点儿认识，并不让他长久停留在那里。如果做导师的人使学生在那里停留得太久，或者钻研得太深，他就反而会大受责难。但是良好的礼仪，关于人情世故的知识、德行、努力和爱好名誉的心思，那他是不会嫌多的。如果他具备了这种种，他在另一方面所需要的或所希望的东西便不至于长久没有了。”^①

之所以要引用这一段话，是因为我们的大多数导师所做的与洛克所要求的正好相反。用洛克的话说，“我们不是教他们生活，而是教他们学问”。^②洛克所说的贵族家庭为青年绅士聘请的导师与大学里分配给大学生的导师有多方面的差别，但大学里的导师同样应该教学生生活而不只是教学生学问。教学生生活还是教学

① [英]洛克著：《教育漫话》，傅任敢译，教育科学出版社1999年版，第74页。

② 《教育漫话》，第75页。

生学问，是导师区别于教师的关键所在。大学教师要教学生生活，但主要还是教学生学问。大学导师要教学生学问，但主要还是教学生生活。道理正如洛克所说，懂得了生活，学会了生活，学问便不至于长久没有。相反，虽然懂得一些学问，但不懂得生活，不会生活，学问很可能不会长久地保有。大约从 20 世纪 90 年代开始，研究生称他们的导师为“老板”，先是工科学生这么叫，后来文科学生也这么叫了。师生之间成了一种雇佣关系。老板的“板”，繁体字作“闆”，不就是门口摆了几样东西吗？如何当得导师呢？当导师的不能只是有项目，有经费，更重要的是有品位，有风度，格调高，品行端。一句话，要懂生活。给本科生配备导师，目的是要让学生学会生活，学会过做学问的生活。这样的目的不是课堂上能够达到的，也不是年轻的辅导员和班主任的努力能够达到的，它需要懂生活的导师和学生一起努力。作为一个能成为学生导师的教师，懂生活意味着懂得如何和学生一起生活。“子在陈。曰：‘归与！归与！吾党之小子狂简，斐然成章，不知所以裁之。’”（《论语·公冶长》）孔子周游列国，想施展自己的政治才能，终归是一个流浪者，在现实的政治生活中找不到自己的精神家园，领悟到还是和学生生活在一起好。

和学生生活在一起好啊，去沂河游泳有学生陪着，去大海里漂流有学生作伴，总是有学生跑来问这问那，送些腊肉和好酒，不亦乐乎？所以，孔子死也要死在学生的陪护下，而不愿意死在家臣的手里。和学生生活在一起，在和学生的共同生活中找到生命的意义，实现生命的价值，这样的导师才可能真正了解学生，真正做到因材施教。

课题制 是由教师或学生领头组成课题小组，通过研究课题学习知识、培养能力的教学组织形式。中世纪后期出现的研讨班可以说是最早的课题制组织形式。研讨班学生人数少，学生在教师的指导下，围绕某个具体的研究领域探讨问题。当今提倡的研究性学习也常采用课题制的形式组织研究和教学。课题制可以被认为是小组讨论制的一种特殊的形式。其特殊性在于所探讨的问题有相当的难度，有较强的理论意义和现实意义，需要扎实的理论基础和专业基础，所得出的结论具有创造性。课题制有助于培养学生创造性地解决问题的能力。

将这些教学组织形式与教学方法整合起来，便是我们理想中的大学教学体系。大学里的师生关系应该是一种类似于古代私学和书院的师弟子关系，平庸的学生只是某个明师的著录弟子，出类拔萃的学生才能成为明师的及门弟子。每一个大学教师的门下常年只有 3 到 5 名及门弟子。本科生入学两年，研究生入学一年以后，经过师生一到两年的熟悉和双向选择，优秀的学生成为某位导师的及门弟子。导师至少每周一次对及门弟子面授课程，与弟子一同讨论问题，开展合作研究。导师平常与弟子作有深度的私人交往，建立深厚的师生情谊。大部分学生没有导师，他们只是某大学的注册学生，他们在大学里通过自学、会讲、问难、相授、

讨论、答疑、课题等多种形式获得生存智慧。大学里的课程主要由学生自学，核心课程和必修课程才由教师作有限度的讲解。主讲教师指定基本阅读书目和扩展阅读书目，讲解学科知识结构、重点难点、最新进展、学习方法、研究方法，组织学生讨论问题，批改学生作业，考核学生成绩。自学课程在辅导教师和相授同学的帮助下由学生自学。负责辅导的教师或学生指定基本阅读书目和扩展阅读书目，说明自学要求和方法，回答疑难，考核自学水平。学校和学院经常举行全校和全院范围内的会讲与问难，学生自由听讲。通过面授、讨论、答疑和课题等形式完成的课程应占到教师教学工作量的一半儿以上，让每一个学生都能得到个性化的教学和辅导。

这是一种精英教育与大众教育相结合的教学模式，大众化后的高等教育如果要避免平庸化，就应该在更高的层次上实现精英教育。每个人都接受同样的教育只是形式上的教育公平，每个人的个性都得到充分的发展的教育才是本质上公平的教育。

第八章

大学教师



前文所讨论的内容都是围绕完善大学生的人性这个大学教学目标来展开的，因此讨论问题时处处关注的是大学生，而较少涉及大学课程开发和教学实践的主导者大学教师。故此，最后专辟一章讨论大学教师。与古代的谦谦君子相比，当今大学教师的身份是尴尬的，我们希望有一种更完善的制度，能重塑大学教师的君子人格。

第一节 君子小人之辨

前文说道，陆九渊在白鹿洞书院为诸生讲“君子喻于义，小人喻于利”时，听者挥汗流涕。陆九渊讲了些什么让学生如此感动呢？《象山集》卷二十三中存有这篇讲义：

此章以义利判君子小人，辞旨晓白，然读之者苟不切己观省，亦恐未能有益也。某平日读此，不无所感。窃谓学者于此当辨其志，人之所喻，由其所习，所习由其所志。志乎义，则所习者必在于义，所习在义，斯喻于义矣。志乎利，则所习者必在于利，所习在利，斯喻于利矣。故学者之志不可不辨也。科举取士久矣，名儒巨公皆由此出。今为士者固不能免此。然场屋之得失，顾其技与有司好恶如何耳，非所以为君子小人之辨也，而今世以此相尚。使汨没于此而不能自拔，则终日从事者虽曰圣贤之书，而要其志之所向，则有与圣贤背而驰者矣。推而上之，则又惟官资崇卑，禄廩厚薄是计，岂能悉心力于国事民隐，以无负于任使之者哉！从事其间，更历之多，讲习之熟，安得不有所喻，顾恐不在于义耳。诚能深思是身，不可使之为人小人之归，其于利欲之习，恒焉为之痛心疾首，专志乎义而日勉焉，博学，审问，谨思，明辨而笃行之，由是而进于场屋，其文必皆道其平日之学，胸中之蕴，而不诡于圣人。由是而仕，必皆共其职，勤其事，心乎国，心乎民，而不为身计，其得不谓之君子乎？

秘书先生起废以新斯堂，其意笃矣。凡至斯堂者，必不殊志。愿与诸君勉之，以毋负其志。

子静先生之意，为科举而读书，其志在于利，是小人；为成圣而读书，其志在于义，是君子。若将上文的“科举取士”“场屋”两词换成“职称评定”或“岗位津贴评定”，则字字句句切中当今大学时弊。不知读到此文的大学生教师汗颜流涕否。

为什么要将“生来平等”的人区别为君子、小人呢？大家都是平等的人不是很好吗？不是更符合现代社会自由民主的精神吗？

君子、小人之辨非关自由民主，更不关所谓天赋人权，而是关乎一个人的角色身份和责任义务。先看君子与小人的区别。在孔子以前，君子就是君之子，即贵族子弟，小人则是贵族统治下的劳动者。孔子之后，小人通过学而入仕，也可成为君子。到了孟子时代，君子与小人的区别是劳心与劳力的区别，劳心者是君子，劳力者是小人。汉以后兴太学，举贤良，读书蔚然成风，读书人就是君子，其他的是小人。宋以后理学兴起，遵从天理的就是君子，被人欲所驱使的就是小人。显然，君子、小人首先是一种身份的区别，是一种社会分工的不同，是一种社会地位的差异。身份不同，分工不同，地位不同，身上的责任和义务也就不同。“君子喻于义，小人喻于利。”“君子怀德，小人怀土。”（《论语·里仁》）君子懂得道义，小人懂得利益。君子的心中装着道德，小人的心中装着土地。

为什么君子与小人的责任和义务不一样呢？“君子谋道不谋食。耕也，馁在其中矣；学也，禄在其中矣。君子忧道不忧贫。”（《论语·卫灵公》）君子通过读书学习，通晓道义，跻身于统治阶层，国家发给俸禄，不愁没吃的。如果你不读书，而去耕地赚取食物，没俸禄吃，保不定要饿肚子。吃上了俸禄的人，不为生活担忧了，更应该谋求道义。没能吃上俸禄，就得天天想着耕种的土地，想方设法多打些粮食。

同一个社会，为什么一部分人吃俸禄，一部分人要耕地呢？孟子说得很清楚：“然则治天下独可耕且为与？有大人之事，有小人之事。且一人之身，而百工之所为备，如必自为而后用之，是率天下而路也。故曰，或劳心，或劳力；劳心者治人，劳力者治于人；治于人者食人；治人者食于人。天下之通义也。”（《孟子·滕文公上》）没有社会分工，天下人都得疲于奔命。那么，到底谁劳心，谁劳力呢？劳心者和劳力者不同阶层的形成有一个漫长的自然过程，对此，西方政治学家有不同的假说。特别值得赞扬的是孔子的智慧。他在西方还处于奴隶制的时候就提出了“学而优则仕”“学也，禄在其中”“先进于礼乐，野人也。后进于礼乐，君子也。如用之，则吾从先进。”（《论语·先进》）的观点。田野山间的普通老百姓，只要先学习礼乐文化，成为一个优秀的文化人，就可以成为国家的管理者，吃俸禄，不必再耕种土地。而且孔子认为，在选拔人才时应首先考虑擢用从民间成长起来的读书人。春秋战国时期一大批从民间成长起来的读书人，几乎左右了整个

国家，孔子自己就是其中的一个。秦以后，中国社会可以说就是一个由读书人管理的社会。中国古代的读书人，也按照孔子的教育理想，努力成为一个“谋道不谋食”的谦谦君子。即使没能做官，吃不上俸禄，也以君子人格自尚，淡泊于名利，逍遥于世外。

吃国家俸禄，由老百姓养活的人，就应该做一个君子。不要以为古代的君子过的是所谓寄生虫的腐朽生活，恰恰相反，他们过的是一种高尚的精神生活。中国古代的文化叫礼乐文化，礼乐文化就是贵族文化，君子文化。礼不下庶人，刑不上大夫。礼对人的要求要严格得多，刑对人的要求要宽松得多。礼仪三百，威仪三千。吉、凶、宾、军、嘉，个人生活和社会生活的方方面面都有具体的规范要遵守。而老百姓只要不触犯刑法就行了。西方社会也是一样，塞万提斯笔下的堂·吉珂德是最后一位低级贵族，他仍在勇敢地与风车搏斗，履行贵族最后的职责。我们所熟悉的西方文化其实也都是贵族文化。君子已经有了比老百姓更优裕的物质生活条件，就不应该再追求物质生活的优裕，而应该追求精神文化生活的完善。老百姓则不同，他们不关心自己的土地，不关心自己的利益就要饿肚子。老百姓追逐利益，只要不偷不抢，只会使家庭生活更加富裕，不会伤害他人和社会，是好事。作为国家管理者的君子则不同，他们并不从事生产活动，如果他们也追逐利益，一定会盘剥老百姓，社会生活的秩序就会被打乱。因此，君子应该喻于义，小人应该喻于利。从老百姓跻身于国家管理者的读书人，也应该像君子那样生活。这是孔子的伟大之处，孔子继承和发扬了西周的贵族文化，所以他的思想行之百世而不衰，与他同时期的墨子创立的是一套反贵族文化的平民文化，轰轰烈烈了一阵子，到汉代就没有人追随了。

应该的不一定是现实的，古代的读书人和国家的管理者也不全都是君子。特别是当教育衰落，朝政腐败的时候，很多读书人和政府官员丧失了君子人格，成为了追名逐利、生活奢靡的小人或伪君子。一旦大多数读书人丧失了君子人格，老百姓就不能安居乐业，社会生活就会混乱无序，改朝换代的深重灾难就会到来。改朝换代之后，首先要做的是修复或重建已经坍塌的教育结构，重塑君子人格。这项工作做好了则国运绵长，反之则又是一个短命的王朝。这从反面说明，志在庙堂的读书人应该是一个君子。由此也可以看出，孔子以义利区分君子小人，要求君子喻于义，不仅是一种伦理价值观念，还是一种伟大的政治理想。

第二节 大学教师的身份尴尬

我们国家的大学教师的身份角色有助教、讲师、副教授、教授的区分，然后各又分出个三等两等的，如一级教授、二级教授、三级副教授之类。除此之外，

还有一些荣誉称号，如长江学者、紫江学者之类。符合这些身份的教师到底是君子还是小人呢？剖析几个任职条件的文件就知道了。

我收集了多份大学教师岗位任职条件的文件，都将大学教师分为十三等：正高一级、正高二级、正高三级、正高四级、副高一级、副高二级、副高三级、中级一级、中级二级、中级三级、初级一级、初级二级、初级三级。每个等级有若干任职条件，繁杂而严苛。为了节约篇幅，选录其中规定最为简练并且要求相对较低的一份文件。其正高二级岗位任职条件如下：

凡正高专业技术人员，具有较高的学术造诣和良好的学术声誉，满足下列条件之一者，即可直接认定为二级岗位。

- (1) 国家级教学名师。
- (2) 获得国家高等教育教学成果奖一等奖，个人排名第一。
- (3) 获得国家社会科学基金项目优秀成果一等奖，个人排名第一。
- (4) 获得中国高校人文社会科学优秀成果一等奖，个人排名第一。
- (5) 国家社科基金重大项目主持人。
- (6) 国家自然科学基金重大项目主持人。
- (7) 973 首席科学家。
- (8) 国家自然基金委创新群体负责人。
- (9) 获得国家科技三大奖一等奖，个人排名第一。
- (10) 国家杰出青年基金获得者。
- (11) 长江学者特聘教授。
- (12) Science、Nature 杂志发表论文的第一作者或通讯作者。
- (13) 全国优秀博士论文指导教师。

凡正高级专业技术人员，受聘教授岗位 15 年及以上，考核合格及以上，独立指导博士研究生，具有良好的学术声誉，教学、科研业绩显著，享受政府特殊津贴的，可申请二级岗位。

凡正高级专业技术人员，受聘教授岗位 5 年及以上，考核合格及以上，独立指导博士研究生，具有良好的学术声誉，并且满足下列条件之一者，可申请二级岗位。

- (1) 国家高等教育教学成果一等奖前两名、二等奖第一名。
- (2) 全国普通高等学校优秀教材奖一等奖主编。
- (3) 国家级精品课程主持人。
- (4) 国家社会科学基金项目优秀成果一等奖前两名、二等奖第一名。
- (5) 中国高校人文社会科学研究优秀成果一等奖前两名、二等奖第一名。
- (6) 国家科技三大奖一等奖前两名、二等奖第一名。
- (7) 国家级教学团队负责人。

- (8) 教育部科技创新团队负责人。
- (9) 新世纪百千万人才工程国家级人选。
- (10) 国家一级学会负责人(副理事长以上)或二级学会理事长。
- (11) 省部级科技成果一等奖第一名。
- (12) 省部级社会科学优秀成果一等奖第一名。
- (13) 省教学成果特等奖前两名、一等奖第一名。
- (14) 在教学、科研领域做出重大贡献的全国优秀教师奖等国家级教书育人奖励获得者。
- (15) 全国有突出贡献中青年专家。

实施“十三级教师制”出于良好的愿望,是为了“深化高校人事制度改革”,“进一步加强学科队伍建设”,“优化师资结构”,“打破大锅饭”,“调动各方面人才的积极性”。这些愿望也许是能够实现的。问题是聘用条件可用“有名有利”四个字来概括,聘用后的岗位也可用“有名有利”四个字来概括。这样的制度是激励大学教师做君子还是做小人呢?很尴尬。也有不甘心做小人的。某著名大学的某位大名鼎鼎的法学教授自愿报了个教授四级,自称这样做既省了仔细揣摩文件,更省了与人争爬金字塔。君子风度。

评级教师只是高校评估的一次小小的活动。教育行政部门、学校内部每年都有各种各样、形形色色的评估。大学教师承受着巨大的心理压力。在名利诱惑和指标加码的双重推动下,大学教师确实出了不少成果。但大都是一些粗糙的成果。据有人统计,教育部直属高校教师所发表的SCI、EI、ISTP三大检索的文章大约是中国科学院研究人员的3倍,但高质量的成果却不及中科院。^①还有人统计,美国的大学教师一辈子平均发表30篇左右的同行评审论文,其中理工科教师发表40篇左右,文科教师不到20篇,教育学领域最低,平均只有8.4篇。^②这个数字远远低于20世纪90年代以后的中国大学教师。这又是我们的尴尬之处。

出不出科学研究的成果并不那么重要,重要的是人心不能坏。出了成果坏了人心,或者是成果没有出,人心搞坏了,我们还办什么高等教育呢?高等教育的目的是出精英人才还是出科研成果呢?

第三节 重塑大学教师的君子人格

中国古代的读书人也有丧失君子人格的时候,但每当这个时候,总有人起来

① 查道林:《教育部直属高校与中科院科技活动之比较》,载《高等教育研究》,2008年第7期。

② 林曾、高艳贺:《美国高等教育发达的背后:教授发表同行评审期刊文章之比较研究》,载《高等教育研究》,2008年第7期。

反思当时的教育，提出重新塑造读书人君子人格的要求。读书人的君子人格一得一失，失而复得的历史过程对我们有多方面的启示。其中最重要的是它给我们一种信心：人人都不满意的事情总会有办法改变它的，没有不可改变的风气。

一、古代是如何重塑君子人格的

文采郁郁的西周到春秋末年的时候礼崩乐坏。礼崩乐坏实际上就是当时的君子们丧失了君子人格，不再遵循礼乐文化，僭礼越位，近郑卫之淫声，远雅颂之正乐。用老子的话说，懂得并践履礼乐文化的人，“其人与骨皆已朽矣，独其言在耳。”（《史记·老庄申韩列传》）在位的统治者都是一些“盗夸”——强盗头子。朝政已经荒废，农田已经荒芜，国库已经空虚，老百姓的日子已经过不下去了，他们仍在过着奢靡的生活：“朝甚除，田甚芜，仓甚虚，服文采，带利剑，厌饮食，财货有余，是为盗夸。”（《老子》第五十三章）“民之饥，以其上食税之多，是以饥。民之难治，以其上之有为，是以难治。民之轻死，以其上求生之厚，是以轻死。”（《老子》第七十五章）于是，统治者失去诚信，“大道废”，“六亲不和”，“邦家昏乱”，仁义、孝慈、正臣不再有。老百姓不再相信统治者虚伪的谎言，不再赞美他们，也不再惧怕他们，而是轻侮他们：“太上下知有之，其次亲而誉之，其次畏之，其次侮之。信不足，安有不信？……故大道废，安有仁义？六亲不和，安有孝慈？邦家昏乱，安有正臣？”^①

君子已经堕落成了强盗，怎么办？在老子看来，只有彻底摒弃徒存其言，不再有人相信的“礼”，揭开礼乐文化虚伪的面纱，回归大道，回归自然，返璞归真，才能重振仁义孝慈等道德传统：“绝知弃辩，民利百倍；绝巧弃利，盗贼无有；绝伪弃虑，民复孝慈。三言以为辨不足，或命之有所属：视素保朴，少私寡欲。”^②

孔子并不赞同老子激进的做法和主张，他在全面反思了三代教育的得失之后，得出了不割断历史，因周礼而有所损益的主张：子曰：“夏道尊命，事鬼神而远之，近人而忠焉。先禄而后威，先赏而后罚，亲而不尊。其民之敝，蠢而愚，乔而野，朴而不文。殷人尊神，率民以事神，先鬼而后礼，先罚而后赏，尊而不亲。其民之敝，荡而不静，胜而无耻。周人尊礼尚施，事鬼敬神而远之，近人而忠焉。其赏罚用爵列，亲而不尊。其民之敝，利而巧，文而不惭，贼而蔽。”^③夏代政教的特点是推崇国家政令，不以鬼神之道示人，亲近民众，尽心尽力。先禄后威，先赏后罚。这种制度下的统治者有亲切感，但缺少尊严。其政教的弊端是人民愚钝少智、骄纵粗野、朴陋无文。商代政教的特点是推崇鬼神，与民众一起事神，首

① 简本《老子》第四篇第一章。简本《老子》见《郭店竹简与先秦学术思想》第一卷。

② 简本《老子》第二篇第一章。

③ 《礼记·表记》，郭沂将《礼记》列为研究孔子思想的基本可靠的史料，见《郭店竹简与先秦学术思想》，第364—368页。

先借重鬼神的威严和惩罚的力量统治人民，然后才用礼乐和赏赐笼络人心。这种制度下的统治者有尊严，但缺少亲切感。其政教的弊端是人民心意放荡而不安静，好胜而无耻。周代政教的特点是推崇礼乐，像夏代那样不以鬼神之道示人，亲近民众，尽心尽力。以爵位的高低施赏罚，亲民而少尊严。这种政教的弊端是人民奸巧好利，好文饰而不知羞耻，自然本性受到伤害和遮蔽。殷周救弊的办法是改弦易辙，另立文物，结果是旧弊去而新弊生。孔子有鉴于三代得失，主张存周之“文”而实之以“质”，培养文质彬彬的君子。所谓“质”有两个层次的含义，作为基础的一层是那些自然而然产生的、真实无妄的情感——直。它相当于老子所说的“朴”。但孔子认为仅归于朴是不够的，因为人是社会关系中的人，不可能老死不相往来。因此，不但要率性，还要修道。修道所得的情感既源于本性又合于礼义，这是第二个层次的“质”，亦即“亲亲”“爱人”的道德情感——仁。在此基础上，孔子提出了他的教育总纲领：“兴于诗，立于礼，成于乐。”（《论语·泰伯》）先以“诗教”陶冶一个朴素的情感本体，造就一个生龙活虎、热情奔放、敢怒敢怨、真实鲜活的人，但“诗教”所陶冶的情感本体还只是朴素的材质，有必要加以文饰和雕琢。故夫子继之以“礼教”，用规范理性提升情感本体处理社会生活问题的能力，但外在的规范常常与内心的情感相冲突，克制自然情感必然产生消极情绪，个人情感长期被压抑，人会变得安于现状，不求进取，更严重的后果是，表面上以礼作文饰，暗地里追求欲望的满足。故成就一个真正的人才还需要“乐教”。“乐教”在更高的层次上回到情感品质上去，达到情感与理性的和谐统一，塑造一个理性的情感本体。情感与理性的和谐统一标志着一个人的人格最终形成，这样的人便是“文质彬彬”的君子。

老子、孔子之后出现了一批掌握着知识而又道德高尚，以“道”的承担者自居的读书人。这一点儒家知识分子表现得最为强烈。被认为是传道一派的曾子发扬孔子“志于道，据于德，依于仁，游于艺”（《论语·述而》）的师教，把“道”看成是要用整个生命去承担的东西。他说，“士不可以不弘毅，任重而道远。仁以为己任，不亦重乎？死而后已，不亦远乎？”（《论语·泰伯》）孟子更进一步提出“以身殉道”的最高要求。“道”高于生命，更高于权力。对于当时有名的游士，王侯大都以师友相待。子夏为魏文侯师，子思为鲁穆公师。“子思以后，士阶层高自位置的风气愈烈，于是出现了绝不肯与政治权威妥协的一类人物”。^①稷下学宫正是在这样的背景下产生的。稷下学者称“先生”，“不治而议论”，不在臣之列，与世主为师友关系。道家一派中，更是出现了像庄子那样的乘天地之正，御六气之变，“独与天地精神往来”（《庄子·天下》），逍遥于无何有之乡的真人。

① 余英时：《士与中国文化》，上海人民出版社1987年版，第55页。

这样一批以道的承担者自居的读书人不仅推动了由西周封建制向秦汉郡县制的历史巨变，而且创造了辉煌的大汉文化。然而，西周礼教“利而巧，文而不惭，贼而蔽”的弊端在东汉末年再一次出现。《后汉书·左雄传》云：“中兴以后，复增敦朴、有道、贤能、直言、独行、高节、质直、清白、敦厚之属。荣路既广，觖望难裁，自是窃名伪服，浸以流竞。权门贵仕，请谒繁兴。”敦朴、有道之属，朝廷所立名分。窃名伪服的伪君子赖以荣登官路。无德无能的伪君子寄生于礼法名教，阮籍把这些人比作寄生于裤裆中的虱子，其《大人先生传》云：“世人所谓君子，唯法是修，唯礼是克。手执圭璧，足履绳墨。行欲为目前检，言欲为无穷则。少称乡党，长闻邻国。上欲图三公，下不失九州牧。独不见群虱之处裤中，逃乎深缝，匿乎坏絮，自以为吉宅也。行不敢离缝际，动不敢出裤裆，自以为得绳墨也。然炎丘火流，焦邑灭都，群虱处于裤中而不能出也。君子之处域内，何异夫虱之处裤中乎！”（《晋书·阮籍传》）

嵇康则直以六经为芜秽，以仁义为臭腐，批判经学教育摧残人性：“六经以抑引为主”，“睹文籍则目焦，修揖让则变伛，袭章服则转筋，谭礼让则齿龋”（《难自然好学论》）。

于是，人的自然本性被真率地表现出来，人的情感得到自由地彰显。魏晋名士以“情之所钟，正在我辈”相标榜，精神寄托于哲学玄想和审美体验。寄情山水、清谈玄理、吃药饮酒、放浪形骸是他们的体验方式。七贤结竹林之游，名士聚兰亭之会。自兹以往，陶渊明得南山真意，谢灵运尽山居之美，清新庾开府，俊逸鲍参军，文学艺术特别是山水诗盛于一时。到唐代，中国文学艺术的星空里群星灿烂，诗人政治家们开创了中国历史上最辉煌的大唐盛世。

然而从唐末经五代直到宋初，诗风由感伤而哀怨，由哀怨而浮靡，士气萎靡，世风浇漓。欧阳修写完五代本纪后感叹道：“呜呼，五代本纪备矣，君臣之际，可胜道哉！梁之友珪反，唐戕克宁而杀存义、从璨，则父子骨肉之恩，几何其不绝矣。太妃薨而辍朝，立刘氏、冯氏为皇后，则夫妇之伦几何其不乖而不至于禽兽矣。寒食野祭而焚纸钱，居丧改元而用乐，杀马延及任圜，则礼乐刑政几何其不坏矣。至于赛雷山、传箭而扑马，则中国几何其不夷狄矣。可谓乱世也欤！”（《新五代史·本纪周本纪》）骨肉之恩几绝，夫妇之伦几乖，礼乐刑政几坏，中国几为夷狄。华夏民族自有文明以来，没有比五代更衰乱的时代！

宋太祖是五代 52 年中第四个皇袍加身的，一上台就采取了积极的右文抑武政策，渐渐有了一个上轨道的文治政府。宋起于极衰极乱之世，无百年树人之功，难见成效。右文政策长期推行，80 年后，终于从民间振起了一种自觉精神，出了一个“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的宰相。当时，范仲淹势单力薄，所推行的改革不到两年，就被朝廷群小参倒。100 年后，北宋朝廷出现了欧阳修、王安石、司马光、二程、三苏等一大批人才，理学兴起，蔚为大观。钱穆先生对

当时民族精神的振起有精彩的论述，请陈其略^①：

宋朝的时代，在太平景况下，一天一天的严重，而一种自觉的精神，亦终于在士大夫社会中渐渐萌出。

所谓“自觉精神”者，正是那辈读书人渐渐自己从内心深处涌现出一种感觉，觉到他们应该起来担负着天下的重任。范仲淹为秀才时，便以天下为己任。他提出两句最有名的口号来，说：“士当先天下之忧而忧，后天下之乐而乐。”这是那时士大夫社会中一种自觉精神之最好的榜样。

范仲淹并不是一个贵族，亦未经国家有意识的教养，他只在和尚寺里自己读书。在“断齏画粥”的苦况下，而感到一种应以天下为己任的意识，这显然是一种精神上的自觉。然而这并不是范仲淹个人的精神无端感觉到此，这已是一种时代的精神，早已隐藏在同时人的心中，而为范仲淹正式呼唤出来。

在仲淹同时，尚有有名的学者胡瑗，偕孙复两人，在泰山一个道院中读书。相传胡瑗接家信，苟有“平安”二字，即投之山涧，不复启视。如此苦学十年，终于得到他精神上的自信而回去。这都是在时代精神的需要下，并不需师承而特达自兴的。

胡瑗投书涧畔的十年，和范仲淹僧寺里“断齏画粥”的日常生活，无疑的在他们内心深处，同样存着一种深厚伟大的活动与变化。他们一个是北宋政治上的模范宰相，一个是北宋公私学校里的模范教师。北宋的学术与政治，终于在此后起了绝大的波澜。

范、胡之后，宋代的教育进入改革和创新的新阶段。钱穆先生的论述告诉我们，自强不息，厚德载物的精神存在于民族的精神血脉中，即使经五代极乱之世，在中央政权积贫积弱的宋初，亦能从民间自觉兴起，成为一种时代精神，下学而上达，影响到国家的政治生活，再由上而下最终影响到整个国家的社会生活。顾炎武有言，“观哀、平之可以变而为东京，五代之可以变而为宋，则知天下无不可变之风俗也。”（《日知录·宋世风俗》）

理学兴起后，对唐以来的教育存在的问题进行了系统的批判和反思。一是批判当时文风华而不实，主张文以载道。二是批判科举引助私欲，陷溺人心，主张学校取士。三是批判佛老消极遁世，主张重建儒家伦理。理学家们高扬理性精神，兴办书院，讲学不辍，争鸣不已，将儒家思想推上一个新的高峰。理学和心学大师的门下，有斐君子济济一堂。

然而，在“习俗如此不美”的现实情况下，理学家“存天理，灭人欲”的极端道德主义很难达到匡正风俗，振起朝纲的目的。南宋依然积贫积弱，中原恢复

^① 《国史大纲》，第557—560页。

无望。元明两代，理学定于一尊，然而在暴君、弱主、阉党和清兵面前，理学末流实无一策以对。对此，明末清初实学教育思想家痛心疾首：“宋、元来儒者却习成妇女态，甚可羞。”“当时所称大儒如龟山者，既自无将相材，又无所保举。……然则周、程、张、邵棺木尚新，其所成之材皆安在哉？”“吾读《甲申殉难录》，至‘愧无半策匡时难，唯余一死报君恩’，未尝不凄然泣下也！至览和靖祭伊川‘不背其师有之，有益于世则未’二语，又不自觉废卷浩叹，为生民惶惶久之。”（《习斋四存编·存学》）

清初实学教育思想家都是明代遗民，痛犹未定，痛而思痛，痛何如哉！在深刻的民族危机中，实学教育思想家重新思考了需要理学家解决而未能解决的问题，一是如何将理性教育与情感教育和谐地统一起来，二是如何将实用知识纳入儒学伦理本位的教育体系中。

要解决这两个问题首先要确定“情”和“欲”在人性中的位置。顾宪成提出“性体情用”的观点：“窃唯仁义为性，爱敬为情，知爱知敬为才。性，体也。情，用也。曰知曰能，才也，体用之间也。”^①性本体是善的，由此发而为用的情与才也是善的。发于本体之情是善的，但诱于外物的欲是恶的，所以顾宪成仍坚持“存天理”“遏人欲”的理学教育目标。“性体情用”为王安石旧说：“性者情之本，情者性之用。”（《宋元学案·荆公新学略》）

人欲的正当性到明末清初才由陈确提出：“人欲不必过为遏绝，人欲正当处，即是天理也。”^②正当的人欲不但不能灭，而且要满足。王夫之进而提出天理存于人欲中：“终不离人而别有天，终不离欲而别有理也。……随处见人欲，即随处见天理。”（《读四书大全说》卷八）人欲的正当性最终被确定。后来的考据派中，戴震的观点与王夫之几乎一样，他说，“遏欲之害，甚于防川；绝情去智，充塞仁义。”（《孟子字义疏证》卷上）又说，“圣人之道，使天下无不达之情，求遂其欲，而天下治。后儒不知情之至于纤微无憾是谓理，而其所谓理者，同于酷吏所谓法。酷吏以法杀人，后儒以理杀人。”^③焦循不避嫌疑地重提“食色即性”，阮元认为“性中本有欲”，主张“情性统一”。^④明清教育思想家出，孔子情理并重的本体论重新得到了确认并有了发展，理性超越了人伦扩大到了自然和社会，情感超越了道德扩大到了审美。中国古代教育思想开始摆脱伦理本位的古典主义，闪烁出启蒙思想的光辉。

回顾这样一段漫长而又曲折的历史，是想说明三点。

第一，天下无不可变的风俗，即使衰乱如五代，在长期的右文政策下，一种

① 《小心斋札记》卷二，转引自《中国教育思想通史》第四卷，第133页。

② 《陈确集》，转引自《中国教育思想通史》第四卷，第168页。

③ 《东原文集》卷八。转引自《清代学术概论》。

④ 《中国教育思想通史》第四卷，第385页。

自觉精神仍然能从民间兴起，读书人仍然能找回久已失去的君子人格。勇于批判，积极反思，适时开新；不怨天，不尤人，身体力行，讲学不辍，下学而上达，至诚可以通天。

第二，各个时代的君子人格有共同特点，也有时代特征，还有个人特质。君子，或如汉人那样喻于道义，或如唐人那样练达人情，或如宋人那样明于天理、发明良知，但无论是哪朝哪代的君子，都能超然物外，生活在个人用生命和智慧体验过的精神世界中。

第三，过分地强调某种君子人格，形成一种强大的制度性或舆论性的力量驱使读书人都去做君子，其结果是适得其反。要深察孔子所说的话：“圣人吾不得而见之矣，得见君子者斯可矣。”“善人吾不得而见之矣，得见有恒者，斯可矣。亡而为有，虚而为盈，约而为泰，难乎有恒矣。”（《论语·述而》）每个人都是有缺点的，能持之以恒地追求君子人格就不错了。让每个人自觉地去追求，而不是用制度和舆论的压力迫使人去追求，最终所达到的境界就是符合个人本性的真实的境界。没有的说成有的，空的说成满的，穷的说成富的，反而难以持之以恒地去追求。各朝各代读书人的堕落都与理想主义的高要求有着直接的联系。中国文化最要警惕理想主义，一要警惕理想主义的浪漫，二要警惕理想主义的虚伪。“诚”为根本，做一个君子，首先要做一个真实的人。

二、重塑当代大学教师的君子人格

大学教师身份的尴尬对于大学教师来说是一种精神上的痛苦，对于亟需人才的国家来说是一个巨大的损失。恰恰是国家对于高级人才和科研成果的迫切需要导致了难出人才，难出成果的尴尬结果。100多年来，急切希望现代化的良好愿望使我们走了许许多多的弯路，一再地验证了欲速则不达的简单道理。要建立起一种制度，让大学教师自由地、自然地成就自我，持之以恒地、从容不迫地完成君子人格的自我塑造。

首先，要保障大学教师无衣食之忧，并且能过上比普通民众更优裕的生活。

“君子谋道不谋食”一方面是说君子不要考虑衣食的事，另一方面是说君子不必考虑衣食的事。“仓廩实而知礼节”，有衣食之忧是难以做好一个谋道君子的。西方人本主义心理学也说，满足了生活、安全等基本需要之后人才有自我实现的高级需要。颜回箪食瓢饮为乐，孔子赞美他，是说读书求仕阶段的学子要能安贫乐道。一方面因为道与食的关系即义与利的关系，二者难以统一；另一方面因为既要谋道又要谋食，难以两全。第一章中说的那个小和尚就是例子，既要乞食，又要诵经，饱了肚子就耽误了诵经，诵了经就要饿肚子，弄得哭哭啼啼的。幸有长者供给他饭食，才没有耽误诵经。这小和尚就是佛陀的前身，佛陀尚且如此，何况凡夫俗子。读书人出仕后仍然过着贫困的生活，是一种耻辱。孔子说：“天下

有道则见，无道则隐。邦有道，贫且贱焉，耻也；邦无道，富且贵焉，耻也。”（《论语·泰伯》）邦有道就要出来做官，出来做官就要富且贵，如果还是贫且贱，就是耻辱。《论语·先进》中还有这样一则故事，颜回死，他的父亲颜路请求孔子把他的车卖了给颜回做椁，孔子说：“吾不徒行以为之椁，以吾从大夫之后，不可徒行也。”孔子是做过大夫的人，出门不能没有车，所以没有答应颜路。“耕也，馁在其中矣；学也，禄在其中矣。”吃俸禄的总要比种地的过得好，至少不至于饿肚子，才像个样子，不然真是斯文扫地。君子应有君子的优雅，《诗经·国风·周南·樛木》写道：

南有樛木，
葛藟累之。
乐只君子，
福履绥之。

南有樛木，
葛藟荒之。
乐只君子，
福履将之。

南有樛木，
葛藟萦之。
乐只君子，
福履成之。

“福履”犹“福禄”。“福履绥之”即福禄使君子安定下来。“福履将之”即福禄使君子得到扶助。“福履成之”即福禄成就了君子。君子得到福禄的扶助，心就安定了，自然能取得成就，怎能不快乐呢？古之君子，衣食无忧，以成德为美，在超凡脱俗的精神生活中创造高雅的礼乐文化，并以君子之德感化万民，成就淳美质朴的社会风俗。

比我们长一辈的大学教师一直是在艰难困苦中度过的，改革前不说，改革初期流行一句话：“搞原子弹的不如卖茶叶蛋的。”我们这些改革后出身的大学教师，到20世纪90年代还住着“筒子楼”——三口人就一间房，连厨房厕所都没有。新世纪搞房改，倾其力付了首付，到退休才能还清房贷。许多人不堪此状，放弃教职下了海。留下来的或者边谋道边谋食，或者借谋道的幌子行谋食之实。这些人当然无衣食之忧，但他们吃的并不都是俸禄，还有“外快”。作为大学教师，从来没有遇到过拖欠工资的现象，应当说比中小学教师要幸运得多，但与“忧道不

忧贫”“谋道不谋食”、福禄绥之将之成之的君子相比，尚有一定的距离。教也，馁在其中，与耕者何异？人人都是耕者，倒也平等。然则“世无君子，小人安能独存？”（《易象义》卷十一）“是率天下而路也。”（《孟子·滕文公上》）人人都平等地饿着肚子奔走于道路的时代已经过去，中国已经进入经济起飞的时代，我们完全有理由也有条件让大学教师生活得像个君子。

其次，给大学教师充足的时间完善自我，自由地实现自我的价值。

不谋食，不忧贫的并不就是君子，谋道不谋食，忧道不忧贫的才是君子。谋道与谋食有很大的区别。首先是道与食的区别。道是个人内在的精神品质，食是人身必需的物质能量；道可与千千万万人世代分享，食被一人消耗了就没有了；道不能简单地被交易、被分享，它需要个人用生命去领悟，食是可以随意交易的，嗟来之食也能饱肚子。因此，谋道完全是自我修养的过程，功到自然成。谋道不能简单地限定时日，如果一定要限定一个时日的话，也只能是一个很宽松的大概的时日——十年。“板凳坐得十年冷，文章才见一时新”“面壁十年图破壁”“十年磨一剑”，说的都是十年。其实，十年也不一定磨出一剑，一辈子能磨出一把好剑也不错。即使一辈子磨不出一把好剑，只要一辈子都在磨那把理想中的剑，也不失为孔子所赞扬的“有恒者”。

管理者总是担心，让大学教师自觉地探求道义，达到精神上的自我完善，不给一点压力，不给一个时间限制，不提出一些具体的要求，恐怕没有人会这样做。这种担心是不必要的，道理在前文中反复讲过。创造力是人的生命力，对于有伟大创造力的人来说，创造是一种快乐，限制他创造才是痛苦。当然，对于创造力不够的人来说，驱使他去创造同样违背了他的本性，因而也是一种痛苦。总之创造是一种自由的活动，它不需要压力，也不能有压力。只有那些简单的、重复性的劳动，如果不是生活所迫，是没有人愿意去做的。事实也是如此。在中国古代，没有一篇好文章是在科举考场上写的，千古传诵的作品都是文人自由的创作。在欧洲，中世纪后期许多科学研究成果是冒着宗教迫害的危险做出的。“文革”中，一些科学家冒着政治迫害的危险仍然在做研究。相反，现在的大学对教师出成果的要求一再地加码，以成果的多少将教师分成三六九等，结果除了败坏了学术风气，损害了知识分子的人格外，成果本身的收效是很少的。倒是有一些顽强地对抗体制压力的人，他们不为评职称做研究，不为爬上几级教授做研究，不为岗位津贴做研究，还真正做出了一些成绩，以至于有的真正的教授不愿意接受教授的头衔，因为这个头衔让他们太没有面子了。

因此，最理想的制度设计是大学里不要评职称，更不要把教师分成三六九等。中国古代败坏读书人的评价制度有两个，一是东汉的察举制，如《后汉书·左雄传》所说：“中兴以后，复增敦朴、有道、贤能、直言、独行、高节、质直、清白、敦厚之属。荣路既广，觊望难裁，自是窃名伪服，浸以流竞。权门贵仕，请谒繁

兴。”窃教授之名，假博士伪服的不说“浸以流竞”，也是不可胜数。而说职称办、编辑部、评委之门“请谒繁兴”则恐怕有过之而不及。更坏的是魏晋南北朝时期的九品中正制。把读书人分成九等，结果是“上品无寒门，下品无庶族”，整个选举制度全被门阀势力所把持。职称制度问题再多，也没有九品中正制糟糕。至于当前正在推行的“十三品教师制”会有怎样的结果，现在还难以断言。

教师不分成三六九等是可以的，“十三品教师制”本来就是近两年的事。但不评职称恐怕不行，知识分子大都希望有个名分，其他国家也是评职称的。以下制度设计，虽不是最理想的，也是够理想的。

（一）学院设学术评议小组，由3到5名教授组成，负责本院的职称评定工作。学校设职称办和职称评定仲裁委员会。

（二）博士毕业任教于大学，为助教；两年后如果愿意继续在大学任教，晋升为讲师。

（三）新任讲师在学术评议小组教授的指导下，订立10年读书、教学和研究计划，粗略地确定阅读书目、所教课程、所研究的主要问题以及所采用的方法和步骤。学术评议小组确认该计划完成后能达到副教授水平，计划即可向学校职称办备案并开始实施。在计划实施过程中，每年至少一次不定期与学术评议小组的某位教授交流教学科研的收获和困难，寻求解决问题的办法。计划实施5年后，向所在系或研究所的全体教师和学生代表以及学术评议小组汇报中期成果；学术评议小组对其成果作出评议和鉴定，并向学校职称办呈交评议书备案。计划实施10年后，再一次向所在系、研究所的全体教师和学生代表以及学术评议小组汇报10年来的读书、教学和研究的成果；学术评议小组对其成果进行评议并作出是否达到副教授任职水平的鉴定，鉴定结果全院公示。如有异议，交由学校仲裁委员会仲裁。无异议的鉴定书和经过仲裁的鉴定书呈交学校职称办备案并授予职称。计划和评议书均不涉及规定性量化指标。评议书只对被评教师作出个性化的质性评价。

（四）未能通过评议的教师如上法再订5年计划，5年后如上法再评议。被评教师只要认真履行了计划，即使没有达到预期的成果，亦晋升为副教授。

（五）晋升教授的办法仿第三、第四条。如果被评教师博士毕业时的年龄较大，5年计划可适当缩短，尽量满足其退休前晋升教授的愿望。

（六）如有非常之才，自己提出申请，可以不作年限规定，仿第三条评议通过后，由院长特聘为副教授，由校长特聘为教授。

（七）如有不认真履行计划的，解聘或调离教学科研岗位。

（八）学校对已备案的读书、教学和研究计划给予资助。

这个制度设计决非尽善尽美，但简易可行。《周易·系辞上》曰：“乾以易知，坤以简能。易则易知，简则易从；易知则有亲，易从则有功；有亲则可久，有功

则可大；可久则贤人之德，可大则贤人之业。易简而天下之理得矣。”意思是，平易则容易理解；简约则容易遵从。容易理解才会有人归依亲附；容易遵从才便于建立功业。有人归依亲附就会代代相传；便于建立功业就会不断壮大。思想和制度要简单易行，政繁民惑。

这个制度设计除了基于“学术自由”“教授治校”的根本理念外，还基于以下思考。

第一，此制存古代“停年格”遗意。古代不断有人提出并实施选贤任能的官员铨选制度，但用得最久的还是论年资排辈的“停年格”。选贤任能一开始能得人才，行之既久则伪善滋起，请谒繁兴，不但得不到人才，反而败坏了士风，结果还得用停年格。

第二，此制同样存有古代“选贤任能”的遗意。不仅能否晋升需要考察，而且晋升年限有10年、15年的差别，非常之才则没有年限的规定。

第三，此制符合现代法制社会公开、公正、公平的原则。

实施这样的制度，成果的数量肯定会大量减少，但成果的质量一定会大大提高。更重要的是大学教师不必再顶着巨大的出成果的压力生活，可以自由地做自己喜欢研究，学术腐败将得到有效的治理。摆脱了名利的束缚后，大学教师才有可能自觉地追求君子人格。长期坚持这样的政策，两代三代之后，有斐君子将济济于大学校园。中华民族的优秀文化有望再一次复兴。

参 考 文 献

1. 周振甫. 周易评注. 北京: 中华书局, 1991.
2. 周振甫. 诗经译注. 北京: 中华书局, 2002.
3. 孙星衍. 尚书今古文注疏. 北京: 中华书局, 1986.
4. 朱谦之. 老子校释. 北京: 中华书局, 1984.
5. 陈鼓应. 老子注译及评介. 北京: 中华书局, 1984.
6. 杨伯峻. 论语译注. 北京: 中华书局, 1980.
7. 李泽厚. 论语今读. 合肥: 安徽文艺出版社, 1998.
8. 程树德. 论语集释. 北京: 中华书局, 1990.
9. 戴震. 孟子字义疏证. 北京: 中华书局, 1990.
10. 陈鼓应. 庄子今注今译. 北京: 中华书局, 1983.
11. 孙希旦. 礼记集解. 北京: 中华书局, 1989.
12. 桓宽. 盐铁论. 长沙: 岳麓书社, 1996.
13. 黄晖. 论衡校释. 北京: 中华书局, 1990.
14. 楼宇烈. 王弼集校释. 北京: 中华书局, 1980.
15. 程颢、程颐. 二程遗书. 上海: 上海古籍出版社, 2000.
16. 朱熹. 朱子语类. 北京: 中华书局, 1986.
17. 朱熹. 四书章句集注. 济南: 齐鲁书社, 1992.
18. 陆九渊. 象山语录. 上海: 上海古籍出版社, 2000.
19. 颜元. 习斋四存编. 上海: 上海古籍出版社, 2000.
20. 王夫之. 读通鉴论. 北京: 中华书局, 1976.
21. 顾炎武. 日知录. 郑州: 中州古籍出版社, 1990.
22. 黄宗羲. 宋元学案. 北京: 中华书局, 1986.
23. 黄宗羲. 明儒学案. 北京: 中国书店出版社, 1990.
24. 洪亮吉. 春秋左传诂. 北京: 中华书局, 1987.
25. 国语. 长沙: 岳麓书社, 1988.
26. 战国策. 长沙: 岳麓书社, 1988.
27. 史记. 长沙: 岳麓书社, 1988.
28. 汉书. 长沙: 岳麓书社, 1993.

29. 后汉书. 长沙: 岳麓书社, 1994.
30. 晋书. 长沙: 岳麓书社, 1997.
31. 新唐书. 长沙: 岳麓书社, 1997.
32. 新五代史. 北京: 中华书局, 1974.
33. 清史稿. 北京: 中华书局, 1976.
34. 四库全书. 上海: 上海人民出版社, 1999.
35. 四部丛刊. 北京: 北京书同文数字化技术有限公司, 2001.
36. 大藏经. <http://dzj.fjnet.com>.
37. 古今图书集成. <http://192.192.13.178>.
38. 王炳照, 阎国华. 中国教育思想通史. 长沙: 湖南教育出版社, 1994.
39. 李国钧, 王炳照. 中国教育制度通史. 济南: 山东教育出版社, 2000.
40. 孙培青, 李国钧. 中国教育思想史. 上海: 华东师范大学出版社, 1995.
41. 孙培青. 中国教育史. 上海: 华东师范大学出版社, 1992.
42. 朱有瓚. 中国近代学制史料. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.
43. 梁启超. 清代学术概论. 天津: 天津古籍出版社, 2003.
44. 钱穆. 国史大纲. 北京: 商务印书馆, 1996.
45. 余英时. 士与中国文化. 上海: 上海人民出版社, 1987.
46. 柳诒徵. 中国文化史. 北京: 中国大百科全书出版社, 1988.
47. 郭沂. 郭店竹简与先秦学术思想. 上海: 上海教育出版社, 2001.
48. 白奚. 稷下学研究. 北京: 三联书店, 1998.
49. 皮锡瑞. 经学历史. 北京: 中华书局, 1959.
50. 李泽厚. 历史本体论. 北京: 三联书店, 2002.
51. 蔡元培全集. 杭州: 浙江教育出版社, 1997.
52. 杨东平. 大学精神. 沈阳: 辽海出版社, 2000.
53. 王策三. 教学论稿. 北京: 人民教育出版社, 1985.
54. 李秉德. 教学论. 北京: 人民教育出版社, 2001.
55. 钟启泉. 现代课程论. 上海: 上海教育出版社, 2003.
56. 黄甫全. 现代课程与教学论教程. 北京: 人民教育出版社, 2006.
57. 黄甫全. 课程与教学论. 北京: 高等教育出版社, 2003.
58. 张华. 课程与教学论. 上海: 上海教育出版社, 2000.
59. 潘懋元. 高等学校教学原理与方法. 北京: 人民教育出版社, 1995.
60. 薛天祥. 高等教育学. 桂林: 广西师范大学出版社, 2001.
61. 张楚廷. 大学教学学. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2002.
62. 张楚廷. 课程与教学哲学. 北京: 人民教育出版社, 2003.
63. 谢安邦. 比较高等教育. 桂林: 广西师范大学出版社, 2002.

64. 张寿松. 大学通识教育课程论稿. 北京: 北京大学出版社, 2005.
65. 曾钊新. 伦理十讲. 长沙: 湖南教育出版社, 2006.
66. 曾钊新. 教育发现. 长沙: 湖南大学出版社, 2006.
67. 冯俊科. 西方幸福论. 长春: 吉林人民出版社, 1992.
68. 徐纪敏. 科学美学思想史. 长沙: 湖南人民出版社, 1987.
69. 姜国钧. 中国教育周期论. 北京: 北京大学出版社, 2005.
70. 中国大百科全书·教育. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985.
71. 顾明远. 教育大辞典. 上海: 上海教育出版社, 1990.
72. 江山野. 简明国际教育百科全书·课程. 北京: 教育科学出版社, 1991.
73. 冯契. 哲学大辞典. 上海: 上海辞书出版社, 1992.
74. 北京大学哲学系外国哲学史教研室. 古希腊罗马哲学. 北京: 商务印书馆, 1982.
75. [古希腊]柏拉图. 理想国. 郭斌和, 张竹明译. 北京: 商务印书馆, 1994.
76. [古希腊]亚里士多德. 形而上学. 吴寿彭译. 北京: 商务印书馆, 1983.
77. [法]卢梭. 论人类不平等的起源和基础. 李常山译. 北京: 商务印书馆, 1996.
78. [法]列维·布留尔. 原始思维. 丁由译. 北京: 商务印书馆, 1985.
79. [意]杨巴蒂斯塔·维柯. 新科学. 朱光潜译. 北京: 人民文学出版社, 1987.
80. [英]C.P.斯诺. 两种文化. 纪树立译. 北京: 三联书店, 1994.
81. [美]海伦·杜卡斯等. 爱因斯坦谈人生. 高志凯译. 北京: 世界知识出版社, 1984.
82. [美]房龙. 宽容. 连卫, 靳翠微译. 北京: 三联书店, 1985.
83. [美]道格拉斯·R. 霍夫施塔特等. 心我论——对自我和灵魂的奇思冥想. 陈鲁明译. 上海: 上海译文出版社, 1988.
84. [德]卡西尔. 人论. 甘阳译. 北京: 西苑出版社, 2003.
85. [英]丹皮尔. 科学史. 李珩译. 北京: 商务印书馆, 1994.
86. [英]罗素. 西方哲学史. 何兆武, 李约瑟译. 北京: 商务印书馆, 1982.
87. [日]森岛通夫. 日本为什么“成功”. 胡国成译. 成都: 四川人民出版社, 1986.
88. [日]本田成之. 中国经学史. 孙假工译. 上海: 上海书店出版社, 2001.
89. 王承绪, 赵祥麟. 西方现代教育论著选. 北京: 人民教育出版社, 2001.
90. 瞿葆奎. 教育学文集. 北京: 人民教育出版社, 1988.
91. [英]洛克. 教育漫话. 傅任敢译. 北京: 教育科学出版社, 1999.
92. [英]赫·斯宾塞. 斯宾塞教育论著选. 胡毅, 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
93. 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想. 徐辉等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
94. [美]罗伯特·M. 赫钦斯. 美国高等教育. 汪利兵译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
95. [美]小威廉姆·E·多尔. 后现代课程观. 王红宇译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
96. [西班牙]奥尔特加. 大学的使命. 徐小洲, 陈军译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
97. [美]亚伯拉罕·弗莱克斯纳. 现代大学论. 徐辉, 陈晓菲译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

98. [美]伯顿·克拉克. 探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育. 王承绪译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
99. [美]约翰·S.布鲁贝克. 高等教育哲学. 王承绪等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987.
100. [美]克拉克·克尔. 大学之用. 高铨, 高戈, 汐汐译. 北京: 北京大学出版社, 2008.
101. [英]B.霍尔姆斯, M.麦克莱恩. 比较课程论. 张文军译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
102. [日]佐藤正夫. 教学原理. 钟启泉译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
103. [美]巴巴拉·G.戴维斯. 教学方法手册. 严慧仙译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006.
104. [美]斯蒂芬·D.布鲁克菲尔德. 大学教师的技巧. 周心红, 洪宁译. 杭州: 浙江大学出版社, 2005.
105. 王天一, 等. 外国教育史. 北京: 北京师范大学出版社, 1993.
106. 滕大春. 外国教育通史. 济南: 山东教育出版社, 1995.
107. 黄福涛. 外国高等教育史. 上海: 上海教育出版社, 2003.
108. 吴式颖, 任钟印. 外国教育思想通史. 长沙: 湖南教育出版社, 2002.
109. 马骥雄. 战后美国教育研究. 南昌: 江西教育出版社, 1991.
110. 王承绪, 徐辉. 战后英国教育研究. 北京: 江西教育出版社, 1992.
111. 顾明远. 战后苏联教育研究. 北京: 江西教育出版社, 1991.
112. 王贵民. 从殷墟甲骨文论古代学校教育. 北京: 人文杂志, 1982(2).
113. 杨叔子. 科学人文 和而不同. 中国高教研究. 北京: 2002(7).
114. 梁柱. 蔡元培的学术观及其大学课程建设思想探析. 北京大学学报. 哲学社会科学版, 2004(5).
115. 杨丹荷. “极高明而道中庸”——论冯友兰哲学的思想倾向. 哲学研究, 2006.
116. 陈俊英. 战后日本大学的课程设置与教育内容改革. 外国教育研究. 北京: 2004(10).
117. 李世雁, 曲跃厚. 论过程哲学. 清华大学学报. 哲学社会科学版, 2004(2).
118. 卢旺林, 李光. 慎言科学技术一体化. 科技进步与对策. 2006(1).

后 记

所里调走了一位老师。

《课程与教学论》没人上。

所长说：“你来上吧。”

我说：“好。”

这一答应，后来就有了这本书。

答应容易做起来难。我是学高等教育学和教育史的，《课程与教学论》接触不多，更没有上过这门课，但既然答应了，就得好好做。我把张华先生的《课程与教学论》拿来，读了三遍，做了笔记，结合自己对教育史和高等教育学的理解，写了教案，讲起课来。我们学校有三个校区，三个地方都有高校教师专业硕士学位研究生，都开了这门课。一个学期里，一本书读了三遍，讲了三遍，自然也就弄熟了。陌生的东西总让人感到既好奇又害怕，熟了以后就难舍难分了。课刚上完就开始为第二年的课做起了打算。第二年不能再照本宣科了，给高校教师讲这门课，要讲出高等学校课程与教学的特点来。于是把能找到的相关的教材和论著都找来，决心下一番钻研的功夫。但找来找去找不到一本《大学课程与教学论》的书，潘懋元先生主编的《高等学校教学原理与方法》和张楚廷先生的《大学教学学》成了我的重要参考书。后来陆续有一些关于大学课程和教学的书出版，张寿松先生的《大学通识教育课程论稿》和徐辉先生主编的“国外大学教学与教改译丛”对我帮助很大。不过，对我帮助更大的还是那些与基础教育相关的课程论和教学论著作。我是读了王策三、瞿葆奎、李秉德、钟启泉、黄甫全、张华诸位先生的著作才入了课程与教学论的大门的。现在，我也有一本课程与教学论的书奉献给读者，心中感到的不是满足，而是对各位以书教我的先生的感激。

因为上这门课，2005 年暑假去了一趟永州。课余闲逛，翼得当年柳子厚游踪。寻得一溪，水清岸曲。又得一潭，石底兰沿。立岸良久，意平而归。归来说与友人。友人说：“那溪就是柳子厚自况的愚溪，那潭就是永州八记中的钴鉭潭。”我不信，说：“钴鉭潭在西山西，十亩有余，比我所见到的大五六倍。”友人说：“我们脚下就是西山，当年的西山只剩下学校后面的荒丘了。”我感到怅然有所失，现代化的都市生活改变了太多的东西。课上完了，同学仲庚、学生俭民陪我去拜谒舜帝陵和濂溪故里。坐在舜源峰后的玉琯岩上，沐浴在骀荡薰

风中，看万木葱茏，听百蝉和鸣，仿佛回到了“卿云烂兮”“南风其时”的尧舜时代，心意和美，流连忘返。坐在去濂溪故里的车上，蝉声犹在耳畔。忽见田畴平旷，远山如环，若有所感，说：“到了，到了！”我们果然到了濂溪故里。但在寻访据说是濂溪悟道的月岩时却颇费了一些工夫，远远望见的如上弦月的山洞当地人几次指错了路，几经周折才上到那浑如太极的天然山洞。

从永州回来后开始构思《大学课程与教学论》，书房前隔着新校区便是湘江。心中仍念着永州的胜迹，自然想起岳麓书院里一副对联：“吾道南来，原是濂溪一脉；大江东去，无非湘水余波。”当年王湘绮先生应邀去江浙讲学，江浙文人瞧不起这个又矮又黑的湖南人，湘绮先生谈笑间写下这副对联，着实狂了一回。如今想起这副对联，不敢有当年湖湘文人的狂劲儿，我们没有了狂的本钱。所庆幸的是，我从曾师钊新先生学了伦理学，又从杜师成宪先生学了中国古代教育史，在思考大学课程与教学的问题时往往能有意识地将课程和教学与人的发展联系起来，还能追本溯源，把当代的思想观点植根在古代教育思想中。我能完成这本书的写作，要特别感谢恩师多年来的教诲。

2016年6月16日于阳光100青砚斋

反侵权盗版声明

电子工业出版社依法对本作品享有专有出版权。任何未经权利人书面许可，复制、销售或通过信息网络传播本作品的行为；歪曲、篡改、剽窃本作品的行为，均违反《中华人民共和国著作权法》，其行为人应承担相应的民事责任和行政责任，构成犯罪的，将被依法追究刑事责任。

为了维护市场秩序，保护权利人的合法权益，我社将依法查处和打击侵权盗版的单位和个人。欢迎社会各界人士积极举报侵权盗版行为，本社将奖励举报有功人员，并保证举报人的信息不被泄露。

举报电话：(010) 88254396；(010) 88258888

传 真：(010) 88254397

E-mail: dbqq@phei.com.cn

通信地址：北京市海淀区万寿路 173 信箱

电子工业出版社总编办公室

邮 编：100036

